



# Demokratiepädagogik in Thüringen

Grundlagen | Schulentwicklung | Praxis | Service

Die Reihe „Materialien“ wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums herausgegeben, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung dar.

2009

ISSN: 0944-8705

## **Herausgeber:**

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung  
und Medien – Thillm  
Heinrich-Heine-Allee 2–4  
Postfach 52  
99438 Bad Berka  
Telefon: (03 64 58) 56 – 0  
Telefax: (03 64 58) 56 – 300  
Internet: [www.thillm.de](http://www.thillm.de)  
E-Mail: [institut@thillm.thueringen.de](mailto:institut@thillm.thueringen.de)

Veröffentlichung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) Bad Berka in Zusammenarbeit mit dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (Jena).

## **Gesamtleitung:**

Dr. Wolfgang Beutel, Förderprogramm Demokratisch Handeln  
Rigobert Möllers, Thillm

## **Redaktion:**

Redaktion: Dr. Wolfgang Beutel, Förderprogramm Demokratisch Handeln  
und Ute Käppel, Förderprogramm Demokratisch Handeln,  
unter Mitarbeit von Thomas Thieme, Regionalberater Thüringen  
Demokratisch Handeln, und Ingo Wachtmeister, Thillm

## **Fotografien:**

Grit Hiersemann, Jena; Kerstin Lüders (S. 76–78);  
Deutsche Kammerphilharmonie Bremen (S. 22/30);  
Titelfoto: Lernstatt Demokratie 2007 in Jena, Workshoparbeit im Umspannwerk

## **Gestaltung:**

calibris designagentur

## **Druck:**

Gutenberg Druckerei GmbH Weimar

Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thillm, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten.

Die Herstellung von Kopien in Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Diese Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 6,- Euro abgegeben.

Der den Praxisbeispielen zugrunde liegende Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ wird

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung**

## Einleitung

Bernward Müller, Kultusminister des Freistaates Thüringen:

### Grußwort

4

Bernd Uwe Althaus, Direktor des Thillm Bad Berka:

### Vorwort

6

Wolfgang Beutel | Thomas Thieme | Ingo Wachtmeister:

### Demokratiepädagogik in Thüringen

Eine Einführung

8

## Grundlagen

Peter Fauser:

### Demokratiepädagogik

14

Wolfgang Beutel:

### Die Schule – Gelegenheiten für Demokratiepädagogik

22

Wolfgang Beutel:

### Der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ –

Angebote und Ergebnisse

31

Gabriele Pollack:

### Demokratisierung der Schule durch werte- und konzeptgeleitete Schulentwicklung

39

## Schulentwicklung

Wolfgang Beutel | Thomas Thieme:

### Die „Regionalberatung“ in Thüringen –

Service und Unterstützung für die Schulen

48

Hans-Peter Ehrentauf-Daut | Matthias Brodbeck:

### Das „Jahr der Demokratie 2009“ –

Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik an Thüringer Schulen

56

Wolfgang Beutel | Marion Dörfler | Thomas Thieme:

### Die Direktwahl des Schülersprechers –

Ein Thüringer Schulversuch

60

Ingo Wachtmeister:

### Demokratische Schulentwicklung begleiten –

„Berater für Demokratiepädagogik“ in Thüringen

65

Susanne Fink:

### Qualitätsentwicklung demokratiepädagogisch gestalten –

Das Beispiel des Schulamtes Bad Langensalza

68

Kerstin Lüder | Ralph Leipold:

### Das „Lerndorf“ –

Eine Methode selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernens

72

Zoltán Samu | Carsten Rohlf:

### Demokratiepädagogik in der universitären Lehrerbildung

79

Anselm Cypionka | Toralf Schenk:

### Perspektiven demokratischer Werteerziehung in der Lehrerbildung.

Das Beispiel der Projektwerkstatt „Fächerübergreifendes Lernen“

84

Christine Wölfer:

### Ganztägig lernen und Demokratiepädagogik

92

Anselm Cypionka | Toralf Schenk:

### Die DVPB in Thüringen –

Demokratiepädagogik und politische Bildung

94

## Praxis

Wolfgang Beutel | Ute Käppel | Thomas Thieme:

### Das Förderprogramm Demokratisch Handeln in Thüringer Schulen

Praxisbeispiele aus den Ausschreibungen des Wettbewerbs

100

Schule, Schulleben und Schulpartnerschaft

102

Zusammenleben, Umgang mit Gewalt und Minderheiten

106

Geschichte: Gedenken, Mahnen und Erinnern

118

Kommune und lokales Umfeld

123

Welt und Umwelt

127

## Service

### Beratung, Programme, Wettbewerbe

134

### Literatur und Materialien

138

### Das Magdeburger Manifest

141

### Die Ausschreibung des Wettbewerbs

„Förderprogramm Demokratisch Handeln“

143

### Autorinnen und Autoren

144

Schulen sind in einer Demokratie natürlicherweise zunächst „Schulen der Demokratie“. Sie unterliegen gesetzlicher Regelung und dieser der parlamentarischen Kontrolle. Sie sind als staatliche Aufgabe nicht nur ein Angebot des demokratischen Leistungsstaates. Sie sind im Kern demokratisch, weil sie jedem einzelnen Kind die Möglichkeit einer umfassenden, grundlegenden und guten Allgemeinbildung bieten.

Dort, wo Menschen zusammen leben, lernen und arbeiten, werden Demokratiebewusstsein und Einstellungen zur Demokratie geprägt und entwickelt. Das gilt auch für die Schule. Sie vermittelt Wissen und Werte. Hier setzt die Demokratiepädagogik seit mehreren Jahren mit zunehmender Resonanz und sichtbarem Erfolg an und markiert eine bleibende Aufgabe von Schulgestaltung und Schulreform. Kinder und Jugendliche sollen möglichst von Anfang an erfahren, dass sie zu unserem Leben, zu unserer Gesellschaft dazugehören, dass sie anerkannt sind, dass sie in ihrer Einzigartigkeit gefördert und unterstützt werden und dass die Schule ein Raum ist, in dem alles zur Sprache kommen kann, was in unserer Welt geschieht.

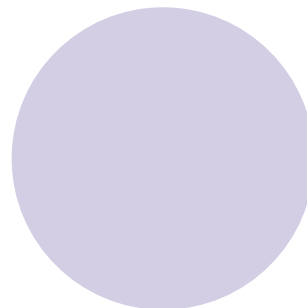
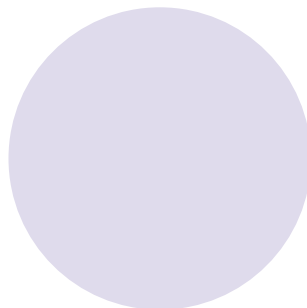
Dazu gehören auch die Aufgaben, Herausforderungen und Konflikte unserer modernen globalen Welt. Fachliche Lehre und Unterricht allein können diese nicht bewältigen. Gefragt sind vor allem Handeln und damit verbundene Erfahrungen in Projekten. Schule soll das nötige Wissen über Politik und Demokratie vermitteln. Vor allem aber muss die Schule Gelegenheit dazu geben, Demokratie zu erfahren und für sie einzustehen. Das ist eine schwierige Aufgabe, die im Unterricht, im Schulleben und in

Projekten entfaltet werden kann und für die alle Lehrerinnen und Lehrer Gewähr geben müssen – nicht nur im Fach Sozialkunde.

Das „Jahr der Demokratie 2009“ bietet viele schulische und außerschulische Chancen, Demokratie eigenverantwortlich mitzugestalten. Die Schulen im Freistaat Thüringen haben sich hier in bemerkenswerter Vielfalt schon längst auf den Weg gemacht. Davon zeugt die vorliegende Schrift. Sie dokumentiert interessante Projekte aus vielen Schulen. Zahlreiche Partner beteiligen sich an der Entwicklung der demokratischen Kultur unserer Schulen – seitens der Schulverwaltung, der Schulträger, der Hochschulen und der Verbände im Bereich der Lehrerbildung, aber auch auf bürgerschaftlicher Ebene mit Hilfe von Stiftungen, Vereinen und Initiativen. Demokratiepädagogik in der Schule bleibt für alle beteiligten Gruppen, Institutionen und Menschen im Lande eine stetige Herausforderung.

2009 begehen wir in Thüringen das „Jahr der Demokratie“ – ein besonderes Jahr in der ganzen Bundesrepublik Deutschland. Dabei lenken drei Jubiläen den Blick auf die historischen Zäsuren der Jahre 1919, 1949 und 1989. Die erste deutsche Demokratie, als „Weimarer Republik“ in die Geschichte eingegangen, die Verabschiedung des Grundgesetzes und schließlich die friedliche Revolution des Herbstes 1989 in der ehemaligen DDR, die die Wiedervereinigung unseres Vaterlandes möglich machte.

Eine Fülle an Angeboten, Aufgaben und Unterstützungsleistungen sind schon vorgestellt worden und finden gute Akzeptanz. Auch die vorliegende Thillm-Broschüre steht im Kontext dieses Jubiläums-





Jahres. Sie will die Grundfragen der demokratischen Erziehung und Bildung diskutieren, vor allem aber gelungene Praxisbeispiele aus den Schulen unseres Landes dokumentieren, öffentlich machen und zur Anregung und Weiterarbeit empfehlen.

Die Schule nimmt also einen breiten Raum in diesem Demokratie-Jubiläum ein. Die demokratiepädagogische Entwicklung im Land spiegelt sich in vielen Projekten: Zu nennen ist hierbei das Förderprogramm Demokratisch Handeln, das wir seit 1995 intensiv unterstützen und zu dessen zwanzigjährigem Wirkungszeitraum ich in diesem Jahr zugleich ebenfalls gratulieren darf. Zu nennen ist das Programm „Ideen für mehr“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Bundesregierung, mit dem wir Schulen stützen können, die sich auf den Weg zur Ganztags-Angebotsschule machen. Zu nennen sind aber auch Initiativen wie das Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“, das ein wichtiges bildungspolitisches Projekt in dieser Legislaturperiode in Thüringen ist. Denn hier treten wir Verantwortung an diejenigen ab, die Schule konkret vor Ort gestalten, an diejenigen, die dem Problem und seiner Lösung am nächsten sind. Denn deren Wissen und Können ist das wertvollste Kapital der Schule.

Die derzeitige schwierige politische und wirtschaftliche Situation in Europa und weltweit stellt die Demokratie erneut vor schwierige Aufgaben. Denn gerade in kritischen Zeiten müssen Freiheit und die offene Gesellschaft selbstverantwortlicher Bürgerinnen und Bürger sich bewähren. Auch deshalb ist es der Thüringer Landesregierung ein vordringliches Anliegen, dass aus der vielfältigen Erinnerungsarbeit des Jahres 2009 das Bewusstsein für die Stärken unserer

Demokratie erwachsen möge. Wir können mit Stolz auf das in Thüringen seit 1990 Erreichte zurückschauen.

Der vorliegenden Broschüre wünsche ich nun breite Resonanz und achtsame Leserinnen und Leser, die daraus Ideen und Anregungen für Ihre pädagogische Arbeit und ihr alltägliches Engagement in der Schule gewinnen mögen. Wie immer sind solche Bilanzen eben beides: Aufzeigen des Erreichten und damit zugleich Mahnung daran, dieses stetig weiterzuentwickeln für eine demokratische Schule in Freiheit und Verantwortung.

*B. Müller*

Bernward Müller  
Kultusminister des Freistaates Thüringen



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wichtige Anlässe bieten eine besondere Möglichkeit, über eigenes Handeln in der Vergangenheit nachzudenken und in der kritischen Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Gegenwart, neue Konzepte für die Zukunft aufzustellen. Das „Jahr der Demokratie“ ist solch ein Anlass.

1919, 1949 und 1989 sind die zentralen und herausragenden historischen Daten. In diesen Wendepunkten der Geschichte unseres Landes spiegelt sich die Geburt der Demokratie wieder. Die Demokratie in Deutschland benötigte mehrere Anläufe, um zu dem zu werden, was sie heute ist. In Weimar entstand 1919 die Verfassung der ersten demokratischen Republik auf deutschem Boden und die Ideen der Väter dieser demokratischen Republik haben bis heute wesentlichen Einfluss auf die gelebte Demokratie in unserem Land. Zugleich zeigt gerade auch die Entwicklung der Weimarer Republik, wie zerbrechlich eine Demokratie sei kann. Oft wird das Wort „... der Demokratie ohne Demokraten ...“ zitiert. Der Geist des alten Kaiserreichs war überall gegenwärtig und trug letztlich mit zum Untergang der Weimarer Republik bei.

Die Väter des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland zogen 1949 Konsequenzen aus der Geschichte der Weimarer Republik und der Zeit des Nationalsozialismus. Die neue Republik stand auf festen rechtlichen Füßen, aber die gelebte, die lebendige Demokratie musste wachsen und gepflegt werden. Dies galt damals wie heute. Die Entwicklung unseres Landes nach dem Zweiten Weltkrieg als geteilte Nation mit unterschiedlichen politischen Systemen ist bis heute spürbar. Während sich in einem Teil

des Landes die Demokratie und mit ihr die demokratische Kultur entwickeln konnte, lebte der andere Teil in der bestehenden Diktatur. Erst 1989 kam es zur friedlichen Revolution, die – getragen vom Willen der Menschen – den Weg in ein geeintes demokratisches Deutschland ebnen konnte.

Wir leben seit 20 Jahren in diesem demokratischen Land und dessen Grundordnung braucht ebenso Entwicklung und Pflege. Es benötigt das Bewusstsein, dass unser Land nicht einfach so demokratisch wurde, sondern dass es ein langer, für viele Menschen entbehrungsreicher und schmerzhafter Prozess war, ehe sich Freiheit und Rechtsstaatlichkeit in unserem Land durchsetzen konnten.

Aber gerade in diesem Wort finden wir als Lehrbildungsinstitut eine Grundlage unserer Berechtigung und Notwendigkeit. Die Erfahrung zeigt, dass Demokratie täglich neu gestaltet werden muss und dass es dazu der Mitwirkung Vieler bedarf.

Aktuelle Untersuchungen zeigen aber, dass gerade jüngere Menschen das Vertrauen in unsere freiheitliche Grundordnung und ihre Institutionen mehr und mehr verlieren. Die Schule ist die einzige Institution, die alle Kinder und Jugendlichen erreicht und die damit einen wichtigen Beitrag zur Demokratieerziehung leistet. Über das Wissen der rechtlichen Möglichkeit des Mitwirkens hinaus braucht es Kompetenzen, dieses Recht wahrzunehmen, es bedarf demokratischer Handlungskompetenzen. Demokratische Handlungskompetenz auf der einen Seite und demokratische Schulkultur auf der anderen Seite können tragende Säulen eigenverantwortlicher Schule sein.



Ausgestaltung der Eigenverantwortung ist gelebte Demokratie. Eigenverantwortung muss gewährt und sie muss angenommen werden. Die Gewährung dieser Kultur ist Sache von:

- Ministerien gegenüber nachgeordneten Einrichtungen, wie Schulämtern und dem Thillm, und dadurch mittelbar gegenüber Schulen,
- Schulträgern gegenüber Schulen, aber auch
- Schulleitern gegenüber ihren Lehrkräften und Gremien in der Schule.

Die Annahme oder der Aufbau dieser Kultur setzt aber auch aktives Handeln und Engagement voraus:

- bei Schülersprechern,
- bei Lehrkräften und Erzieherinnen,
- bei Schulleitern usw.

Erst wenn beide Richtungen funktionieren, lebt und funktioniert Demokratie und kann ihre Antriebskräfte mobilisieren. Auch im Hinblick auf Befunde z. B. des Thüringen-Monitor und mit Bezug zur Realität in den Schulen wissen wir, dass wir hier noch große Entwicklungspotenziale haben. Eigenverantwortung ist keine Beliebigkeit. Nach unserem Grundgesetz hat der Staat die Schulaufsicht zu sichern und damit für Chancengleichheit in der Bildung zu sorgen. Diese Sicherheit für jeden Bürger korrespondiert sehr gut mit der Eigenverantwortung.

Wir als Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) sehen das Thema „Demokratiepädagogik“ als ein Querschnittsthema der Schule. Es geht nicht um die Durchsetzung einzelner Schulungsmaßnahmen im engeren Sinn, sondern

es geht darum, demokratische Prinzipien fest im Schulleben und der schulischen Entwicklung zu verankern. Hierbei ist oft von Netzwerken die Rede. Das Netz symbolisiert eindrucksvoll, dass es einer Vernetzung der Akteure und Aktivitäten im Freistaat Thüringen, aber auch darüber hinaus bedarf:

- BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“,
- Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“,
- Wettbewerb „Jugend debattiert“,
- Landesbeirat Gewaltprävention,
- Lernorte zur Auseinandersetzung mit der Geschichte der DDR,
- Demokratiepädagogen,
- Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer,
- schulische Führungskräfte,
- Fachberater und Fachreferenten von Schulämtern und Thillm,
- Vertreter des Thüringer Kultusministeriums.

Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie macht aber deutlich, wie breit gestreut die Knoten in diesem Netz sind, die wir berücksichtigen und aktiv einbinden können.

Auch diese Veröffentlichung des Thillm zeugt von der Vernetzung der vielfältigen guten Aktivitäten in Thüringen. Wir fühlen uns weiterhin verpflichtet, diese Zusammenarbeit zu stärken. Zusätzlich möchte ich auf die vielen unterschiedlichen Angebote des Thillm auf dem Gebiet der Demokratiepädagogik verweisen. Demokratie benötigt stetige Pflege, um erhalten und entwickelt zu werden, und sie braucht Menschen, die dies wollen und können.

*Bernd Uwe Althaus*

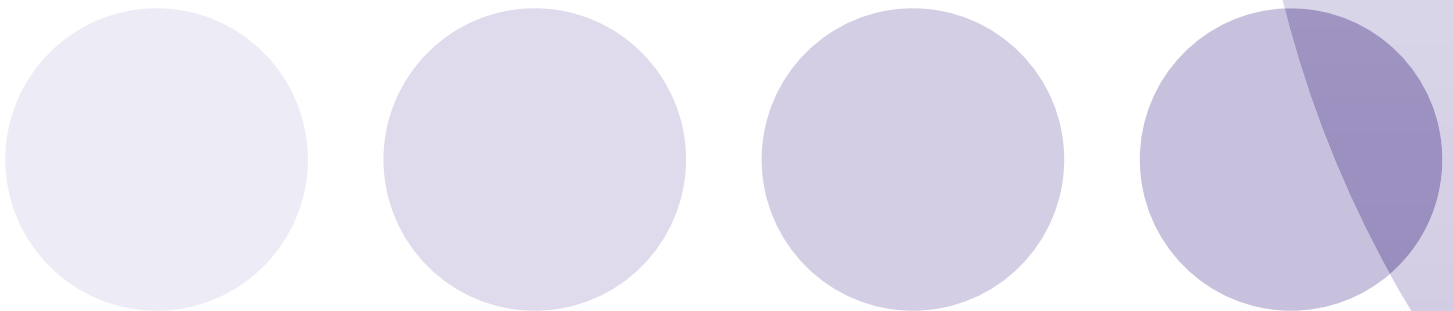
Bernd Uwe Althaus  
Direktor des Thillm Bad Berka

I. Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien und das Förderprogramm Demokratisch Handeln können auf eine lange Zeit einer stetig weiter gewachsenen Zusammenarbeit zurückblicken. Schon in der dritten Ausschreibung 1992 hat das Institut Unterstützung darin geboten, die Ausschreibungsunterlagen an den Schulen des Landes zu verteilen und den Wettbewerb bekannt zu machen. Lockere Formen der Zusammenarbeit bei der Lernstatt Demokratie 1995 in Jena, beim ersten bilanzierenden Kongress des Förderprogramms im selben Jahr und schließlich die Anfänge der Kooperationen in der Fortbildung bei einer Fachtagung zum Thema „Jugendarbeit und Schule“ im Juni 1999 haben bei den Beteiligten die Idee entstehen lassen, eine eigene Form von Lehrerfortbildung zu konzipieren. Das konnte im Laufe der Jahre ausgeweitet und zugleich die Arbeitsformen verfeinert werden: Im Kern war damit die „Lernstatt Demokratie Thüringen regional“ geboren, die erstmals im Frühjahr 2000 im Thillm in Bad Berka durchgeführt worden ist und die seit 2003 als Kooperationstagung mit der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Thüringen (DVPB) sowie mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) in der anregenden Umgebung des Umspannwerks Jena-Nord – dem Haus der IMAGINATA, in dem überdies auch die Geschäftsstelle des Förderprogramms Demokratisch Handeln ihren Sitz hat – regelmäßig weitergeführt wird.

Schon vor mehreren Jahren entstand angesichts der Auseinandersetzung mit den Projektbeispielen in diesen Fortbildungen, aber auch in der Jury des Förderprogramms Demokratisch Handeln die Idee, die spezifischen und originellen Praxisbeispiele der Thüringer

Schulen in einem Heft zusammenzufassen und den Schulen in Thüringen damit eine Bündelung der mehrjährigen schulbegleitenden Arbeit des Wettbewerbs „Förderprogramms Demokratisch Handeln“ zur Verfügung zu stellen. Eine solche Ausgabe ist erstmals in der Reihe „Thillm-Materialien“ als Heft 112 im Sommer 2005 zur Lernstatt Demokratie vorgelegt worden. Dieses Heft ist inzwischen allerdings vergriffen.

II. Erneut konnten zahlreiche neue Projekte durch das Förderprogramm Demokratisch Handeln erschlossen werden. Hinzu kommt, dass seither in Thüringen, aber auch darüber hinaus, viele neue Initiativen und Anstrengungen für die Stärkung demokratiepädagogischer Ansätze in der Schule und im Lernen sichtbar geworden sind. Einen besonderen Impuls hat die Demokratiepädagogik durch das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ erhalten, das zwischen 2001 und 2007 mit mehr als 120 beteiligten Programmschulen nicht nur schulpädagogische Innovationen anregen, sondern vielen Akteuren, Initiativen und Handlungsträgern aus der Zivilgesellschaft einen gemeinsamen Handlungsrahmen bieten konnte. Das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ fand mit einer bundesweit beachteten Abschlusskonferenz in Berlin im März 2007 sein Ende. Zum Bedauern der Beteiligten konnte kein nachfolgendes Transfer-Programm etabliert werden, mit dessen Hilfe die dabei entstandenen Modelle und Einsichten hätten stabilisiert und über die beteiligten Programmschulen hinaus in das Regelschulwesen übertragen werden können. Gleichwohl haben sich in den Ländern verschiedene Initiativen und Gruppen gebildet, die dem Erreichten Stetigkeit und Perspektive geben



wollen. Insbesondere gehören hierzu die im Multiplikatorenprogramm des BLK-Projektes qualifizierten „Demokratieberaterinnen und -berater“, die sich mit ihren individuellen Beratungsangeboten im Schulbereich ihrer jeweiligen Bundesländer inzwischen eine eigene Stellung im Kreis der außerschulischen Unterstützungssysteme erarbeiten konnten. Selbstverständlich sind verschiedene Aspekte dieser Arbeit in dieser Publikation präsent.

**III.** Die Herausforderung der Schule als Lernumgebung sowie als kind- und jugendspezifischer Lebensort durch die Demokratie ist nicht nur eine pädagogische Aufgabe, sondern auch eine bildungspolitische Frage. Eine der grundlegenden Erkenntnisse im Umfeld der sich unter dem Stichwort der Demokratiepädagogik bündelnden Diskussion ist die, dass demokratische Erziehung sowie die Erfahrung und das Lernen von Demokratie keine Sache eines Unterrichtsfachs und einer Lerndomäne alleine sind und sein können. Die damit verbundene Einsicht, dass eine demokratiepädagogische Schule Grundanforderungen an das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sowie eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit der Demokratie und eine normativ wirksame prodemokratische Positionierung aller schulischer Gruppen benötigt, damit sie nicht nur gesellschaftsfunktionale Institution effektiven Lernens, sondern auch eine demokratische Atmosphäre und eine im besten Sinne öffentliche bürgerschaftlich fundierte Einrichtung werden kann, ist inzwischen sicherlich konsensfähig. Die stetige Herausforderung einer sich verändernden Gesellschaft im schnellen und derzeit auch kritischen wirtschaftlichen Wandel der globalisierten Welt, die weithin offene Frage des Um-

gangs mit Gewalt und Ausgrenzung und die vielen anhaltenden politischen Wirklichkeitsaufgaben, denen sich auch die Schule nicht einfach entziehen kann, verleihen der Schule der Demokratie eine andauernde Aktualität und große Priorität.

**IV.** Wenn nun im Jahr 2009 sich verschiedene Termine und Anlässe für Erinnerung und Vergegenwärtigung der modernen Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland als besonderer Kulturleistung mit der andauernden Aktualität ihrer politischen Herausforderung verbinden – das 60-Jahre-Jubiläum unseres Grundgesetzes, die Erinnerung an die erste deutsche Demokratie auf der Basis der in Weimar ausgerufenen Verfassung von 1919 sowie die zwanzigjährige Wiederkehr der deutschen Wiedervereinigung –, dann ist das umso mehr ein Anlass, um auf die bislang erreichten Qualitäten und Erfahrungen der Demokratiepädagogik in den Schulen und den pädagogischen Praxisfeldern in Thüringen nicht nur hinzuweisen, sondern sie den Schulen des Landes gebündelt vorzustellen und sie öffentlich hervorzuheben.

Deshalb haben wir uns seitens des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ und in der Steuergruppe des vom Thüringer Kultusministeriums ausgerufenen „Jahrs der Demokratie 2009“ dazu entschlossen, den erreichten Stand in dieser bedeutsamen schulpädagogischen Praxisaufgabe zusammenzutragen und den Schulen im Land ein weiteres Heft zur Demokratiepädagogik in der Schule zur Verfügung zu stellen. Dabei geht es uns nicht um ein abschließendes Bündeln der demokratiepädagogischen Arbeiten, sondern um eine Vergewisserung des erreichten Standortes in der

Hoffnung und Perspektive, von hier aus nicht nachzulassen in der Konkretisierung dieser schulpädagogischen Daueraufgabe im konstruktiven Zusammenwirken mit den Schulen des Landes, in denen sich letztlich jeden Tag mit entscheidet, wie die Demokratie gelebt, gelernt und als Wissen, Wert und Handlungskompetenz schließlich von den Schülerinnen und Schülern, aber auch den Lehrerinnen und Lehrern mitgestaltet wird. Wir wollen dabei jedoch nicht nur zur intensiven Beschäftigung mit der Demokratie in der Schule einladen, sondern wir wollen auch die vielen Partner, Projekte und Praxisansätze vorstellen, damit sich Schulen an deren Träger und Initiatoren wenden und mit ihnen zusammenarbeiten können: Die unterschiedlichen Aspekte der Lehrerbildung, die Verbände der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik, die Angebote zur demokratisch gehaltvollen Weiterentwicklung von Ganztagschulen sowie die Erfahrungen und Beratungsleistungen der Demokratieberater in Thüringen und des Thillm mit seiner einschlägigen Angebotsbreite gehören hierzu.

**V.** Zugleich wollen wir natürlich mit diesem Heft auch die Anregung stiften, mit eigenen Projekten und Projektideen weiterhin im Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ vorstellig zu werden: Je mehr Schulen sich beteiligen, desto größer ist der Effekt – in Blick auf das Thema einer auf Handeln und Haltung bezogenen Pädagogik für die Demokratie, in Hinsicht auf die allgemeine Kenntnis vielfältiger Ansätze im Regelschulwesen Thüringens und schließlich auch für die beteiligten Schulen im Einzelfall. Schulentwicklung ist dann nicht nur das bekannte Wechselverhältnis von Reaktion auf äußere Bedingungen (wie Schülerzahlen, Ausstattungsfragen, Entwicklungen im Lehrerkollegium) und planvoller Absicht der pädagogischen, thematischen und fachlichen Profilierung. Je mehr Schulen sich beteiligen, desto größer wird die Kenntnis von den Reform- und Handlungspotenzialen der Schulen Thüringens insgesamt – und Schulentwicklung drängt damit über die Grenzen der einzelnen Schule hinaus.

Ein Weiteres kommt hinzu: Die „Lernstatt Demokratie“ und damit die Ausschreibung des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ gehen in das 21. Jahr – denn auch der Wettbewerb „För-

derprogramm Demokratisch Handeln“ feiert im Jahr 2009 sein zwanzigjähriges Bestehen. Dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gilt für die diese Zeit begleitende Förderung unser Dank und unser Wunsch nach einer Fortführung dieser in der Sache so gewinnbringenden Zusammenarbeit! Auch sind wir im Jahr 2009 mit der „Lernstatt Demokratie“ und ihren vielen Gästen aus den Schulen bundesweit wieder einmal im Sitzland des Förderprogramms Demokratisch Handeln zu Gast: Im Umspannwerk der IMAGINATA in Jena. Fünfzehn Jahre währt die Kooperation mit dem und die Förderung durch das Thüringer Kultusministerium. Dafür haben wir ebenfalls zu danken und verbinden mit diesem Dank die Hoffnung, dass die Zusammenarbeit und die gemeinsame Weiterentwicklung des Förderprogramms Demokratisch Handeln – die ja im Kreuzungspunkt der Unterstützung durch mehrere andere Landeskultusministerien und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung nicht immer leicht zu koordinieren ist – auch in Zukunft anhalten mögen, gerade auch angesichts aller aktuellen und zukünftig absehbaren fiskalischen Herausforderungen für die öffentlichen Hände. „Demokratisch Handeln und die Demokratiepädagogik“ bleibt ein wichtiges Dauerthema. Viele Gründe also sprechen dafür, die demokratiepädagogische Praxis in Thüringen mit diesem Materialien-Heft öffentlich sichtbar zu dokumentieren und zugleich als praktisch nutzbares Arbeitsinstrument den Schulen zur Verfügung zu stellen.

**VI.** Wir haben unser Angebot dabei in drei große Bereiche gegliedert. Der erste Bereich „Grundlagen“ fasst theorieorientierte Artikel zur Demokratiepädagogik, zum Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ und zu den daraus resultierenden Ergebnissen und Perspektiven zusammen. Der zweite Bereich „Schulentwicklung“ greift die verschiedenen Handlungsformen und die damit verbundenen Erfahrungen auf, die im breiten Spektrum zwischen dem Schulversuch „Direktwahl des Schülersprechers“ und der Lehrerbildung in Universität und Fachdidaktik, zwischen Ganztagspädagogik und „Regionalberatung Demokratisch Handeln“ liegen. Der dritte Bereich „Praxis“ gibt dem Heft seinen eigentlichen Schwerpunkt: Hier stellen wir fast dreißig herausragende und anregende Projekte aus Thüringer Schulen vor, die im Laufe der vier

Ausschreibungsrunden 2005 bis 2008 von unserer Jury ausgewählt und zur Förderung eingeladen worden sind. Die exemplarische Sichtweise, die den Projekten in unserer Auswahl zukommt, ist als im besten Sinne „beispielhaft“ gemeint: Sie stehen hier als Beispiele und auch in Stellvertretung für viele andere Kontexte von Demokratie-Lernen und demokratischem Handeln in der Schule. Es sind nicht die einzigen und auch nicht immer die spektakulärsten pädagogischen Ereignisse, denn wir wollen gezielt den Blick auf das breite Feld möglicher Themen und Handlungsanlässe richten. Die Projektskizzen werden gegliedert in fünf Themenbereiche im breiten Spektrum zwischen „Schule, Schulleben und Schulpartnerschaft“ und „Welt und Umwelt“ dargestellt, damit Themenvielfalt und methodische Varianz die vorhandenen Möglichkeiten veranschaulichen können.

Der vierte Bereich „Service“ will beides zugleich bieten: Eine kleine Dokumentation und vor allem eine Service-Leistung. Nebst der Ausschreibung des „Förderprogramms Demokratisch Handeln“ gibt eine kommentierte Literaturauswahl den an Vertiefung interessierten Leserinnen und Lesern Hinweise zur weiterführenden Literatur. Auch dort gilt das Prinzip der Auswahl, denn weit mehr, als hier zugänglich gemacht werden kann, wäre zu nennen. Dennoch, wichtige Texte zum Konzept und zu den Erfahrungen mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln sind damit leicht zu erschließen. Demselben Zweck dienen eine Reihe knapp charakterisierter Internetangebote und Kontaktadressen, die hilfreich sein können, wenn sich in einer Schule eine Gruppe von Menschen dazu entschließt, ein Projekt demokratischen Handelns zu planen und durchzuführen. Dieser Bereich schließt mit dem „Magdeburger Manifest“, einem nach wir vor aktuellen Grundlagentext zur Demokratiepädagogik, den zu diskutieren und weiterzuentwickeln sich lohnen dürfte – auch das vielleicht in einem Projekt demokratischen Handelns in der Schule?

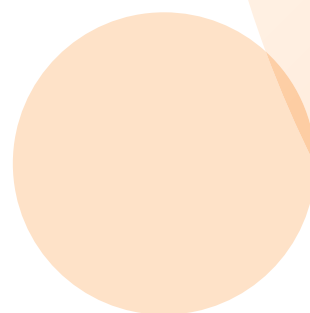
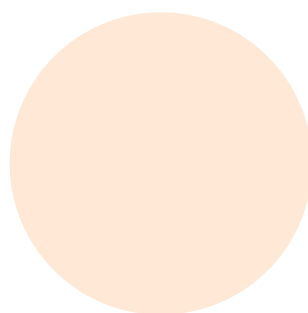
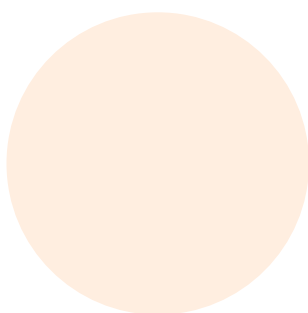
**VII.** Geleitet wird dieses Materialien-Heft von dem Wunsch, der nicht endenden Aufgabe zu entsprechen, die für die Schule darin liegt, zur Demokratie zu erziehen. Das heißt eben auch, deren Notwendigkeit, Sinnfälligkeit, aber auch Angewiesenheit auf positive

Wertentscheidungen der Kinder und Jugendlichen und vor allem auf deren entschiedenes Engagement zu verdeutlichen. Dieser Aufgabe der Schule müssen wir Lösungsmöglichkeiten anbieten. Kein Buchwissen alleine hilft da weiter: „Der Ausgangspunkt ist die konkrete politische Frage im weitesten Sinn, ein Problem, eine Schwierigkeit aus der Erfahrung“, so beginnt Hartmut von Hentig seine Thesen zur Didaktik der politischen Bildung, die er erstmals 1963 – vor 46 Jahren – formuliert hat und die in einem Buch mit dem sprechenden Titel „Spielraum und Ernstfall“<sup>1</sup> veröffentlicht worden sind. Er führt seine dort bereits provozierende Rede gegen eine zu starke Didaktisierung und Methodisierung schulischen Lernens in einer zweiten These fort, die auf das, was wir heute unter dem Stichwort der „Demokratiepädagogik“ diskutieren, geradezu programmatisch wirkt: „Es kommt nicht darauf an, neue Verantwortungen zu erschließen, sondern die, die man schon trägt, bewußt zu machen“, heißt es da. Und weiter: „Ein politischer Unterricht, der nur von Dingen handelt, an denen niemand aus der engeren Umwelt des Schülers aktiv teilhat, geschweige denn etwas ändert oder auch nur ändern könnte, verführt zu einem geradezu unpolitischen Denken.“<sup>2</sup>

Um nichts anderes geht es der Demokratiepädagogik und der Unterstützung von Schulprojekten durch den Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Es ist nicht das Ziel der Demokratiepädagogik, Unterricht und Wissen über Politik durch einen vordergründigen lokal gebundenen Aktivismus des Sozialen zu ersetzen – wie bisweilen unterstellt wird. Vielmehr muss der Beitrag der in der Schule zu gewinnenden Bildung für die Demokratie darin liegen, dass die Bereitschaft wächst, am politischen Prozess in der Demokratie mitzuwirken und von dem Vertrauen in dessen Veränderungsfähigkeit ebenso getragen wird wie von der Einsicht in die Pflicht zur Partizipation, die daraus für jede Bürgerin und für jeden Bürger resultiert. Dann wird der Begriff der Politik nahezu von alleine eine Dimension der Demokratie.

<sup>1</sup> Hentig, H. von (1969): Politische Bildung auf der „wissenschaftlichen Oberstufe“. In: Ders. (Hrsg.): Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett, S. 327-361. Das Zitat steht auf S. 344.

<sup>2</sup> Ebd., S. 346.





# Grundlagen



„Demokratiepädagogik“ ist ein Sammelbegriff, der die gemeinsame Aufgabe zivilgesellschaftlich ausgerichteter Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten in Praxis und Wissenschaft beschreibt, die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern. Dabei sind Demokratie und Menschenrechte als umfassende und grundlegende Gestaltungsnormen eng miteinander verbunden. Sie können nur miteinander verwirklicht werden. Wie die Menschenrechte, so ist auch die Demokratie eine historische Errungenschaft, deren Verständnis, Bedeutung und praktische Geltung durch politisches wie durch pädagogisches Handeln immer wieder aktiv erneuert und konkretisiert werden muss.

Von „Demokratiepädagogik“ zu sprechen ist nicht selbstverständlich, zumal sich in Deutschland erst nach dem Nationalsozialismus der Begriff der „Politischen Bildung“ als Grundbegriff für die pädagogische Aufgabe durchgesetzt hat, die damit bezeichnet wird – sowohl für das Lernen von Erwachsenen als auch für die Schule. Wenn heute, vor allem im Kontext von Schulentwicklung und Projektlernen, von „Demokratiepädagogik“ gesprochen wird, so lassen sich für diese begriffliche Option zumindest drei theorie- und konzeptgeschichtliche Gründe oder Hintergründe ausmachen:

Erstens, die Veränderung der schulpädagogischen Perspektive durch die „Entdeckung“ oder „Erfindung“ der Schultheorie. Spätestens seit den 1970er-Jahren gibt es einen systematisch ausgerichteten, zunächst primär soziologisch orientierten Diskurs, der im Anschluss an das strukturfunktionale Paradigma nach gesellschaftlichen Funktionen und Wirkungen des Schulwesens insgesamt fragt. Die „Funktionen der Schule“, die dabei unterschieden werden, lassen sich dabei fast unmittelbar als Hypothesen zum Beitrag der Schule zur politischen Sozialisation begreifen. Die Arbeiten von Bourdieu/Passeron (1971), Dreeben (1980), Fend (1980), Preuss-Lausitz (1975), Lenhardt (1984), Zinnecker (1975) und anderen machen vor allem deutlich, dass die Wirkungen der

Schule keineswegs auf das begrenzt sind, was die bewusst intendierten inhaltsbezogenen Lernprozesse im Unterricht zu erreichen suchen. Die pädagogischen und sozialisatorischen Wirkungen der Schule gehen weit darüber hinaus. Die Schule als ganze erzieht: als Sozialisationsumwelt, als Agentur für die Zuteilung von Chancen, also als politisch relevanter Erfahrungs- und Lernraum. Gerade für Politische Bildung ist damit eine Erweiterung des Betrachtungsrahmens über den Unterricht und seine Inhalte hinaus notwendig.

Zweitens, die Konzentration des schulpädagogischen Interesses auf die einzelne Schule als pädagogische Wirkungs- und „Handlungseinheit“ (Fauser 1989, Fend 1986). Vor allem durch die Vergleichsuntersuchungen zwischen dem gegliederten Schulsystem und Gesamtschulen ist – gewissermaßen als Nebenprodukt – deutlich geworden, dass im Blick auf die Unterschiede zwischen Schulen der Einfluss der Einzelschule größer ist als derjenige der Systembedingungen: „Gute“ Gymnasien unterscheiden sich von „schlechten“ Gymnasien stärker als von „guten“ Gesamtschulen. Diese Einsicht verstärkt einerseits die Erweiterung des Blicks über den Unterricht hinaus; andererseits lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die Schule als ein individuelles Ensemble von Handlungsverhältnissen – im Unterschied zur Betrachtung der Schule als Serienprodukt, das sich durch einheitliche, staatlich definierte Strukturelemente wie Stundentafel, Lehrplan und Personal zureichend beschreiben lässt. Für das Thema der Politischen Bildung heißt das, dass die Schule nicht nur durch Inhalte bildet, sondern durch Strukturen, und dass sie sich überdies als eine Kommunität betrachten lässt, die durch das gemeinsame und (mehr oder weniger bewusst) koordinierte Handeln der zugehörigen Personen geprägt wird. Die Schule erscheint auch in dieser Perspektive als eine politische Kommunität – sofern sie gemeinsame Angelegenheiten durch gemeinsames Handeln regelt, und das ist „Politik“ –, und zwar ob sie das will und wahrnimmt oder nicht.

<sup>1</sup> Wiederabdruck aus: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.) (2007): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 1: Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 83–92.

Drittens, die fundamentale Erweiterung des Verständnisses von Lernen und Bildung durch die Kompetenztheorie (Weinert 1999) und die darauf aufbauende Bildungsforschung (PISA usw.). Werden durch die beiden erstgenannten Veränderungen der theoretischen Perspektive neben Zielen und Inhalten von Schule und Unterricht sowohl die System- und Strukturbedingungen als auch die Handlungsverhältnisse als Wirkfaktoren der Schule im Sinne einer Sozialisationsumwelt, als Umgebung des Lernens in den Blick gerückt, so gilt dies durch die kompetenztheoretische Diskussion für das Lernen der Kinder und Jugendlichen direkt. Wesentlich ist dabei, dass ein kompetenztheoretisch belehrter Lernbegriff die Aspekte der Motivation, Volition, der situativen Einbettung des Lernens, seinen konstruktiv-produktiven Charakter und die Gültigkeit von Erfahrung und Anwendungsbezug auf ganz neue Weise betont. Gleichzeitig wird die Bedeutung der besonderen inhaltlichen Kontexte hervorgehoben und werden Zweifel an der Übertragbarkeit von Kompetenzen verstärkt. Auf eine einfache Formel gebracht: Kompetenztheoretisch betrachtet, kann „Politik“ oder „Demokratie“ nur angemessen gelernt werden im Medium der jeweils domänenspezifischen Kontexte. Wesentlich also ist erstens die Auseinandersetzung mit Aufgaben und Problemen, die von wirklicher, gegenwärtiger Bedeutung sind und zweitens die Erfahrung des Handelns. Handeln – und Politik ist die Sphäre menschlichen Handelns sui generis – lernt man nur durch Handeln. Es ist nicht zu übersehen, dass mit der Ausrichtung auf „Kompetenz“ drei Dimensionen pädagogischen Denkens in die Debatte eingeführt und mit neuem Gewicht versehen werden, die von Anfang an zum Grundbestande einer aufgeklärt reformpädagogischen Sicht gehört haben: das Verständnis von Lernen als einem ganzheitlichen, konstruktiven, individuellen Prozess der bildenden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, die eminente Wirksamkeit praktischen Tuns und praktischer Erfahrung für alles Lernen und schließlich die Rolle der Zugehörigkeit und zur Schule als einer der gesellschaftlich bedeutsamen Kommunitäten.

Zeitgeschichtlich kommen Veränderungen hinzu, die das Verhältnis von Staat und „Zivilgesellschaft“ betreffen. So haben sich im letzten Quartal des vergangenen Jahrhunderts tiefgreifende Änderungen in den Partizipationsformen und Partizipationserwartungen unserer repräsentativen Demokratie vollzogen, deren sichtbarster und folgenreichster Aspekt durch das Aufkommen der „neuen sozialen Bewegungen“ (Roth/Rucht 1985) letztlich die Partei „Bündnis 90/Die Grünen“ im politischen System etabliert und damit dazu beigetragen haben, ein neues und bürgernahes Verständnis politischer Teilhabe und bürgerschaftlichen Engagements für die Demokratie insbesondere als Lebens- und Gesellschaftsform zu wecken, das zwischenzeitlich – in Verbindung mit den Bestrebungen um Kritik und Reform der Parteiendemokratie – als „Demokratiepolitik“ (Hamm-Brücher 1998, 2001) diskutiert wird.

Dieser skizzenhaft dargelegte Hintergrund ist zugleich die Basis für eine Reihe von auf Schulentwicklung und demokratische Jugendbildung ausgerichteten Initiativen, die z.T. bis heute die Diskussion um das „Demokratie lernen“ und damit die „Demokratiepädagogik“ in Schule und Jugendarbeit mitbestimmen: dazu gehören exemplarisch der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (Beutel/Fausser 1995, 2001) und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS 1995). Seit Ende der 1990er-Jahre intensivierten sich die Bestrebungen verschiedener freier Träger, Schulen, pädagogischer Initiativen und auch der Politik in Bund und Ländern um eine Stärkung der demokratischen Erziehung insbesondere in den Schulen. Der mit der deutschen Wiedervereinigung ausgelöste Wandel der Lebensbedingungen und die damit einhergehende Transformation des Bildungswesen in den neuen Bundesländern sowie die ebenfalls seit den 1990er Jahren entstandene Wahrnehmung zunehmender Gewaltescheinungen und -erfahrungen in der Schule (Tillmann 1995) haben diesen Trend unterstützt. Insbesondere die Einrichtung eines fünf Jahre laufenden Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“ der BLK (Edelstein/

Fausser 2001) hat zu einer intensiven Diskussion demokratiepädagogischer Ansätze, Projekte und Erfahrungen auch im Feld der Theorie und Didaktik Politischer Bildung geführt. Eine Dachorganisation zur Konsolidierung und Stärkung der Demokratiepädagogik in den verschiedenen Handlungsfeldern von Schule, Jugendarbeit und Bildungspolitik wurde als „Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ im Februar 2005 begründet (Magdeburger Manifest 2005).

### **Demokratiepädagogik: Auslöser kontroverser Diskussionen – Eine Lagebestimmung**

Überraschend waren die teils heftigen und polemischen Reaktionen aus der Politikdidaktik auf die Expertise und die Genese zum BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“, die zwar durch Unterschiede der professionellen Perspektive teilweise erklärbar sind, dennoch in ihrer Intensität und Zugespitztheit auch darauf verweist, wie dringlich die Frage einer für belastbare demokratische Haltung, Handlungsbereitschaft und Einstellung wirksamen erzieherischen Erfahrung und Praxis inzwischen geworden ist.

Die Politische Bildung von Jugendlichen in Deutschland erscheint dabei, auch im internationalen Vergleich, als ungenügend. Bei Unterschieden im Einzelnen gibt es erhebliche Mängel beim Wissensstand, der Urteilsfähigkeit, dem Interesse an der Politik, der Bereitschaft zu politischem Engagement, dem Verhältnis zu Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Hinzu kommt – wie die internationalen Schulleistungsvergleiche TIMMS, PISA und CIVICS belegen –, dass die Kluft zwischen bildungsnah und bildungsfern aufwachsenden Jugendlichen wächst. Jugendliche sind hier gesamtgesellschaftlich nicht die Ausnahme, sondern eher Symptomträger. Dabei muss die stärkere Gefährdung von Jugendlichen im Osten besonders alarmieren.

Der massiven und wachsenden Geringschätzung der organisierten Politik und dem Misstrauen gegen Politiker und Parteien steht eine deutliche Wertschätzung demokratischer Verhältnisse gegenüber (Dt. Shell 2000, Hurrelmann 2002). Allerdings gehört zu diesem Befund eine Kehrseite: Jugendliche scheinen Demokratie und Politik als voneinander getrennte Themen und Sphären zu betrachten. Demokratie als Qualität gemeinschaftlich organisierter Kommunitäten wird unterschieden von der Politik als machtgesteuertem Systemspiel.

Hier droht offenbar die Gefahr einer demokratiepolitischen Resignation, was freilich kein jugendspezifisches Phänomen darstellt. Man muss darin eher eine gesamtkulturelle Reaktion auf die zunehmende, mit der Globalisierung auftretende Asymmetrie zwischen Politik und Ökonomie sehen, zwischen der politischen Reichweite nationalstaatlich verfasster Demokratien und der Reichweite von Systemprozessen, bei denen der Transfer von Geld, Informationen, Macht und Gewalt global organisiert wird. Gefährlich ist die Spaltung zwischen Demokratie und Politik vor allem, weil sie die Tendenz verstärkt, den universalistischen Anspruch des demokratischen Weges unter dem einschüchternden Druck globaler Oligarchien zurückzunehmen.

Das führt in der Konsequenz hinter die Verfassungsidee des demokratischen und sozialen Rechtsstaats und der Menschenrechtsbindung staatlicher und überstaatlicher Politik zurück und gefährdet die historischen Errungenschaften von Aufklärung und Moderne. Zu deren Grundlagen gehört die Vorstellung, dass für die Verwirklichung der Menschenrechte gerade der Zusammenhang zwischen Demokratie und Politik normativ richtungsweisend ist. Der Erhalt und die Erneuerung dieses Zusammenhangs stellen deshalb für die Politische Bildung die entscheidende Herausforderung und die entscheidende Aufgabe dar. Diese Herausforderung stellt sich nach innen und nach außen – im Blick auf die Verfassung des Einzelnen wie im Blick auf die Verfassung der Gesellschaft.



## Politische Bildung und Demokratiepädagogik

Die gegenwärtigen Debatten über das Verhältnis zwischen „Demokratie lernen“ und „Politischer Bildung“ lassen sich vor diesem Hintergrund als Bemühungen verstehen, das bestehende Koordinatensystem neu zu justieren bzw. zu ergänzen. Das Leitbild der „mündigen Bürgerinnen und Bürger“ alleine scheint nicht mehr ausreichend zu sein. Zwar bedarf es bis heute des wissenden, des kritischen, aufgeklärten, urteilsfähigen Bürgers, wie es in den siebziger Jahren von Giesecke (1965, dazu auch: Breit/Massing 2002) gezeichnet worden ist, das seinerseits den Anspruch der Aufklärung widerspiegelt. Aber der Begriff und die Vorstellung von „Aufklärung“ muss im Interesse einer erneuerten politischen Zeitgenossenschaft heute weiter gefasst werden als bislang. Aufklärung heute verlangt über Wissen und Urteilsfähigkeit hinaus Handlungskompetenz, verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit, zu handeln und Verantwortung zu übernehmen. Wissen und Wählen ist nicht genug, Handeln und Verantwortung müssen hinzukommen. Dafür sind zwei Argumente besonders wesentlich.

Erstens: Globalisierung ist kein fernes Geschehen, sondern eine Transformation, durch die Alltagsverhältnisse und Einstellungen immer unmittelbarer an global wirksame Systemprozesse gekoppelt

werden. Handys, Markenklamotten, Internet, Superstar-Shows, Arbeitslosigkeit, Terror, Fundamentalismus, Leistungsdruck sind überall. Der „flexible Mensch“ (Sennett 1998) ist kein Begriff für äußere Mobilität, sondern für einen Habitus, der das Handeln von innen steuert. Ulrich Beck (2000) spricht daher zu Recht von einer „Globalisierung von innen“. Die Reichweite eines nationalstaatlich organisierten politischen Handelns wird durch die Globalisierung zugleich übersprungen und unterlaufen. Deshalb genügt es nicht mehr, alle vier Jahre zu wählen. Immer wird von jedem Einzelnen ein zivilgesellschaftliches Handeln im ganz Alltäglichen verlangt.

Zweitens: Mit „Zivilgesellschaft“ ist hier nicht der Raum außerstaatlichen Handelns gemeint – das, was Hegel als „Gesellschaft“ vom „Staat“ unterschieden hat. „Zivilgesellschaft“ bezeichnet hier vielmehr das Ganze einer demokratischen Kultur, in der Demokratie das organisierende Prinzip für Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform (Himmelfmann 2001) bildet. Zu einer zivilgesellschaftlichen Alltagsrationalität gehört es nicht nur, sich zu informieren, intelligentes Wissen zu erwerben, sondern auch, sich einzumischen, sich mit anderen im Interesse des Gemeinwohls zu verbünden, und zwar auf lokaler wie auf regionaler wie auf globaler Ebene.



## Demokratiepädagogik: Engagement und Freiheit

Benötigt wird also der bzw. die aktive, demokratisch politisierte Bürger bzw. Bürgerin. Damit soll der freien Entscheidung Einzelner, ob sie handeln und sich politisch engagieren wollen oder nicht, keineswegs die Grundlage entzogen werden. Aber das Bild eines demokratisch politisierten Bürgers impliziert eine klare Bewertung, die das tätige demokratiepolitische Engagement bevorzugt. Gegen diese Sicht erhebt Sander (2003) den vielleicht fundamentalsten Einwand. Nach seiner Auffassung könnte die Freiheit als die alles entscheidende Grundlage einer menschenwürdigen Gesellschaft gefährdet werden, wenn Politische Bildung über demokratisches Handeln definiert wird, weil diese Definition dem Einzelnen nicht die Option lässt, sich persönlich eben auch gegen politisches Engagement zu entscheiden.

Hinter diesem Argument liegt die Frage, ob Demokratie eine Frucht der Freiheit ist oder umgekehrt. Diese Frage führt in die logische Falle von Henne und Ei. Richtig ist, dass Demokratie und Freiheit nicht unabhängig voneinander gedacht und definiert werden können. Praktisch freilich führt das politische Desengagement einer zunehmenden Zahl von Menschen, die von ihrer Freiheit, sich nicht zu engagieren, Gebrauch machen, zum Verlust der Freiheit und der Demokratie und spielt den neuen Formen des Autoritarismus in die Hände. Dem Argument von Sander liegt so gesehen ein entscheidungstheoretisch verkürzter Freiheitsbegriff zu Grunde. Verantwortungstheoretisch muss man darauf hinweisen, dass die Freiheit verspielt wird, wenn zu wenige sich engagieren. Mit Dahrendorf (2002) kann man von daher „Freiheit“ im Hinblick auf Demokratie als „tätige Freiheit“ bestimmen: „Tätige Freiheit ist keine Selbstverständlichkeit. Das gilt besonders im öffentlichen Raum. Demokratie ohne Demokraten zerstört sich selbst ... Die andere Seite des neuen Autoritarismus ist die Gesellschaft der couch potatoes, der Fernsehzuschauer, die ihre Tage Kartoffelchips kauend auf dem Sofa verbringen und auf dem Bildschirm eine Welt passieren lassen, an der sie keinen Anteil mehr haben und bald auch keinen mehr haben können.“ (S. 9)

## Engagement muss gelernt werden

Pädagogisch muss unterstrichen werden, dass die Option, sich einzumischen, praktisch gelernt werden muss. Handlungskompetenz – auch als die bloße Möglichkeit, bei Bedarf handeln zu können –, kann nur durch Handeln gelernt werden. Kompetenz erwirbt man performativ. Hält man Sanders liberalistische Sicht, die am Ende dem Staat den Erhalt der Freiheit überantwortet, schon politiktheoretisch für problematisch, so muss man ihr pädagogisch auf der ganzen Linie widersprechen. Zumindest pädagogisch also müssen wir „politisches Lernen“ als demokratisches Lernen orchestrieren. Der Zielvision einer zivilgesellschaftlich mündigen Zeitgenossenschaft des mündigen Bürgers entspricht pädagogisch die kompetenztheoretische Sicht von Bildung und Lernen, wie sie etwa von Weinert (2001) formuliert worden ist. Sie betrachtet dabei intelligentes Wissen selbstverständlich als notwendigen Teil von Handlungskompetenz. Eine solche Betrachtung hat pädagogisch unter anderem den Vorzug, dass sie der Bedeutung des Handelns und der Erfahrung für Wissen und Urteilen gerecht wird.

## Schule als Ort der Demokratiepädagogik

Die Schule ist immer schon Teil der politischen Sozialisation. Sie greift in die Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen ein – die deutsche Schule verschärft die herkunftsbedingten Differenzen und steigert die Benachteiligung der ohnehin Benachteiligten. Die Schule verstärkt durch Demütigungserfahrungen die Gewalt- und Extremismusneigung von belasteten und gefährdeten Jugendlichen. Die Schule begrenzt die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Eltern, Lehrern und Schülern nach wie vor auf zweitrangige Fragen. Das sind drei Beispiele dafür, dass die Schule demokratiepolitisch wirksam ist – in diesem Fall mit negativen Vorzeichen –, und dass nicht nur ihr offizieller, sondern ihr heimlicher Lehrplan auf die Politische Bildung und die politische Sozialisation Einfluss nimmt. Wer Politische Bildung an Aufklärung und Gerechtigkeit koppelt, wird die Schule als ganzes in den Blick nehmen müssen.

Das soll gerade nicht als Forderung missverstanden werden, die Schule müsse wie eine repräsentative Demokratie, wie ein kleiner Staat, verfasst sein – auch wenn eine Annäherung an dieses Ideal keineswegs schädlich wäre. Gemeint ist damit vielmehr: Erstens muss die Schule als ganze eine demokratische Kultur bilden, die von einer Atmosphäre deliberativer Willensbildung und demokratischer Transparenz geprägt ist. Sie ist zweitens verpflichtet, allen Kindern Anerkennung zu gewähren, die Rechte und Chancen aller Kinder nach besten Kräften zu fördern und Demütigung zu verhindern; dazu gehören beispielsweise: ein anderer Umgang mit Heterogenität (einschließlich dafür erforderlicher Systemkorrekturen) und entsprechende Verfahren einer förderlichen Leistungsbeurteilung (Beutel 2005). Sie muss drittens – durch das fachliche Lernen und darüber hinaus – zu kritischem Urteil und praktischem Engagement, zu demokratischem Handeln ermutigen und befähigen.

Vor diesem Hintergrund ist der Bezugsrahmen für das Modellprogramm „Demokratie Lernen und Leben“ der BLK und für den Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ von vornherein demokratiepädagogisch erweitert und auf die Schule als ganze bezogen. Sie muss als Ensemble von demokratiepädagogischen und demokratiepolitischen Gelegenheitsstrukturen ausgestaltet werden. Deweys Idealmodell der Schule als einer embryonic society und der Demokratie als „gemeinsam geteilter Erfahrung“ (1993, 121) entspringt einer solchen Perspektive, bei der die Schule sich in das Ensemble von kleinen und großen Gemeinschaften einreicht, durch die sich der Geist ziviler Handlungsverhältnisse, auf dem die Demokratie beruht, immer wieder erneuern kann.







## Ausblick und Schluss

Insgesamt lassen sich im Blick auf die gegenwärtige Lage und Debatte über Politische Bildung und Demokratiepädagogik Schwächen und Schwierigkeiten ausmachen. Legt man den von Kerstin Pohl herausgegebenen Sammelband „Positionen der Politischen Bildung“ (2003) zugrunde, dann erscheint diese Debatte – bei großen Unterschieden etwa zwischen Breit, Giesecke, Grammes, Henkenborg, Himmelmann oder Sander –, in ihrem Hauptstrom doch

- noch immer zu stark wissens- und zu wenig kompetenz- und handlungszentriert,
- zu stark auf das Fach und zu wenig auf die Schule als ganze ausgerichtet,
- zu stark an Aufklärung über Politik und zu wenig an Verantwortung für die Demokratie orientiert.

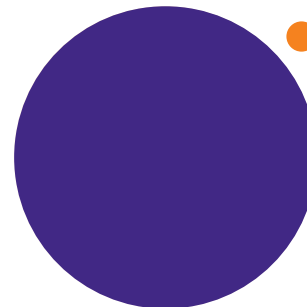
Nun gibt es im Deutschen keinen exakten Begriff, der – wie im angelsächsischen Raum der Begriff „Civic Education“ – sich für Rahmen, Ziele und Inhalte sowohl einer auf das Ganze der Schule bezogenen Demokratiepädagogik als auch im Hinblick auf den Fachunterricht als Dachbegriff sehr gut eignen würde. Die Frage nach den richtigen Begriffen scheint deshalb bedeutsam zu sein, weil wir mit ihnen als Zeitgenossen unseren politischen und pädagogischen Richtungssinn modellieren. Davon hängt es auch bis zu einem gewissen Maß ab, ob wir mit den globalen Transformationen aktiv oder reaktiv umgehen. Auch aus dieser Sicht muss für eine Erweiterung des Bezugsrahmens der Politischen Bildung in Blick auf

die Demokratie einerseits und die Schule als ganzes andererseits plädiert werden, für die Begriff und Ansatz der „Demokratiepädagogik“ sich eignen.

Ihr grundlegender und zugleich übergreifender Charakter macht die Demokratiepädagogik allerdings ebenso dringlich wie schwierig. Es besteht die Gefahr, dass „Demokratie lernen“ – als Teilaspekt eines Unterrichtsfachs gesehen – auf formale, aber oft wenig bedeutsame Mitwirkung in Gremien begrenzt oder als allgemeines Ziel nur gefordert wird, aber praktisch folgenlos bleibt. In Schule und Jugendarbeit sind Inhalte, Formen und Standards für professionelles pädagogisches Handeln und für die Gestaltung von Institutionen im Sinne des Demokratielernens noch zu wenig bewusst und zu wenig entwickelt und bilden noch kaum einen selbstverständlichen Bestandteil des beruflichen Wissens und Könnens.

Von hier aus zeigt sich ein weiterer bedeutsamer Aspekt der „Demokratiepädagogik“: Sie hat das Ziel, Entwicklungen auf diesem Feld anzuregen, zusammenzufassen und zu beschleunigen. Sie soll praktische Erfahrungen und Einsichten und wissenschaftliche Erkenntnisse bündeln und öffentlich vermitteln, den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis fördern, Versuche, Förderprogramme und Forschungen anregen und begleiten, die internationale Zusammenarbeit voranbringen und sich an der Bildung von Partnerschaften zivilgesellschaftlicher und staatlicher Akteure für diese Aufgabe beteiligen.





## Literatur

- Akademie für Bildungsreform (Hrsg.) (1985): Kann die Schule gerechter werden? Für eine pädagogische Bildungspolitik. Tübingen: Eigendruck.
- Beck, U. (2000): Die postnationale Gesellschaft und ihre Feinde. In: Assheuer, T./Perger, W. (Hrsg.): Was wird aus der Demokratie? Opladen: Leske + Budrich, S. 35-50.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beutel, S.-I. (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Juventa.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (1995): Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie. Seelze: Friedrich.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Breit, G./Massing, P. (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Dahrendorf, R. (2002): Liberale Ordnung. Ein Plädoyer für Tätigkeit. In: FAZ, Nr. 80, 6. April 2002, S. 9.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. (1916), übersetzt von Erich Hylla (1930). Neu hrsgg. von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Eine Selbstdarstellung. In: Beutel/Fauser (1995), S. 161 - 165.
- Dreeben, R. (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.
- Fauser, P. (1986): Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim: Beltz.
- Fauser, P. et al. (1988): Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, H. 6, S. 729-748.
- Fauser, P. (1989): Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule 81, S. 5-25.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, H. 3, S. 275-293.
- Flitner, A. (1985): Gerechtigkeit als Problem der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 1-26.
- Giesecke, H. (1965): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa.
- Hamm-Brücher, H. (2001): Aktive Demokratiepolitik tut not. In: Aktive Bürgerschaft aktuell, H. 2, S. 3.
- Hamm-Brücher, H. (1998): Lasst die Bürgergesellschaft wachsen. Plädoyer für eine Reform der Demokratie. In: Die ZEIT 40 vom 24.09.1998, S. 71.
- Himmelfmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hurrelmann, K. (2002): Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Kohlberg, L. et al. (1978): Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge-Cluster-School. In: Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim: Beltz, S. 215-259.
- Lenhardt, G. (1984): Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Magdeburger Manifest (2005). Online: [www.degede.de](http://www.degede.de). (Siehe „Service“)
- Pohl, K. (Hrsg.) (2003): Positionen der politischen Bildung. Bd. 1: Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Preuß-Lausitz, U. (1975): Artikel „Politische Sozialisation“. In: Speichert, H. (Hrsg.): Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Reinbek: Rowohlt, S. 276-278.
- Roth, R./Rucht, D. (Hrsg.) (1987): Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Sander, W. (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Berlin: Berlin-Verlag.
- Tillmann, K.-J. (1995): Gewalt in der Schule. Situationsanalyse und Handlungsperspektiven. In: Beutel/Fauser (1995), S. 89-104.
- Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Zinnecker, J. (1975): Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.

In einer Diskussion im Rahmen einer unserer Fortbildungsveranstaltungen zur demokratiepädagogischen Projektarbeit in Jena antwortet eine Lehrerin auf die Frage danach, was Demokratie für ihren Unterricht und ihre Projekte bedeute: „Man kann fast alles in der Schule dazu nutzen, um für die Demokratie zu lernen. Es gibt viele Themen, die Demokratie betreffen. Dabei muss das Demokratie-Lernen kontinuierlich sein, es darf nicht nur ein Projekt oder eine Lernphase ausmachen.“ Demokratie-Lernen erfordere Anlässe, Themen und Situationen, um Schülerinnen und Schüler an demokratischen Entscheidungen und am öffentlichen Diskurs zu beteiligen.

Hier möchte ich anschließen und in fünf Schritten die Schule als Gelegenheitsstruktur für Demokratiepädagogik entfalten: Erstens mit einem Beispiel, zweitens mit einem Blick auf den Begriff der „Gelegenheit“, drittens mit einem kurzen Fokus auf die „Schule“, viertens einem knappen Blick auf das Förderprogramm Demokratisch Handeln werfen, das zu einem Bündel von elf Thesen zur demokratischen Schule führt. Mit einem fünften Schritt wage ich einen abschließenden Blick auf demokratietheoretische Debatten.

## 1. Ein Beispiel: Die „Melodie des Lebens“ an der Gesamtschule Ost in Bremen-Tenever

Wer sich für klassische Musik interessiert, kennt die „Deutsche Kammerphilharmonie Bremen“, ein weltweit renommiertes Orchester, das sich als Eigenunternehmen organisiert und jüngst durch einen innovativen Konzert- und CD-Zyklus der neun Sinfonien Beethovens bekannt geworden ist. Doch nicht nur Musikfreunde, sondern auch pädagogisch interessierte Zeitgenossen können im Kontext der Demokratiepädagogik auf dieses Orchester treffen: Es ist seit April 2007 mit Kammermusiksaal, Probenräumen und Tonstudio in der Gesamtschule Ost ([www.schule.bremen.de/schulen/gso](http://www.schule.bremen.de/schulen/gso)) im Bremer Stadtteil Osterholz-Tenever untergebracht und damit eines der wenigen Kulturorchester, das in einem sozialen Brennpunkt residiert. Aus diesem Miteinander von Schule und Orchester resultieren „Gelegenheiten“ für demokratiepädagogische Projektarbeit. Eine davon heißt „Melodie des Lebens“. Hier studieren Schülerinnen und Schülern in Zusammenarbeit mit der Musiklehrergruppe der GSO sowie mit dem Musiker Mark Scheibe vier Mal pro Jahr ein Konzert professionell ein. Die Jugendlichen texten, singen und musizieren zusammen mit ihrem Schulorchester und mit der „Deutschen Kammerphilharmonie“ im Orchestersaal und damit zugleich in der Schule. Alle Jahrgänge sind angesprochen, eine große Vielfalt an Präsentationsformen – Sololieder, Chorlieder, Kammerphilharmonie mit Schulorchester, Rapper mit der Kammerphilharmonie – entsteht und das Ganze orientiert sich an hohen Qualitätsansprüchen. Die Texte werden selbst erarbeitet und drehen sich, wie der Projektleiter sagt, um „(...) das Leben, vor allem das Leben in Bremens Stadtteil Osterholz-Tenever, das viele Bewohner ‚Ghetto‘ nennen und in dem es fast immer um existenzielle Themen geht“: Einsamkeit, Freundschaft, Liebe, Verlust, Gewalt. Vorbereitet und begleitet wird das durch eine Internetpräsentation ([www.unsereshow.de](http://www.unsereshow.de)) mit einem Chat. Das Ganze spricht zu den Schülerinnen und Schülern in einer von ihnen mitverantworteten jugendkulturellen Tonart und beteiligt sie zugleich an der Musikkultur der Stadt Bremen. Denn die „Melodie des Lebens“ findet auch überregional große Aufmerksamkeit: Das Projekt ist Preisträger beim Kulturwettbewerb „Kinder zum Olymp“.

<sup>1</sup> Überarbeiteter Text eines Vortrags bei der Eröffnungsveranstaltung der Fortbildungsreihe „Berater für Demokratiepädagogik“ des Thillm, gehalten am 27. April 2009 in der BStU-Außenstelle Erfurt am Petersberg.

Die Schülerinnen und Schüler lernen durch Erfahrung und Handeln. Für die Demokratiekompetenz ist dabei entscheidend, wie die Anerkennung der Schülerleistung wirkt, wie wichtig und umfassend die Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeitserfahrung für die Schülerinnen und Schüler sind und wie sichtbar der Respekt vor ihrer Bereitschaft, sich auf einer Bühne vor einem Publikum von 400 Leuten zu präsentieren. Das Projekt spielt mit Elementen der Show, dem dort kultivierten Wunsch nach Besonderheit, Größe und Anerkennung. Zugleich vermeidet es die diskreditierenden Auswahlprozeduren eines „Castings“ und setzt an dessen Stelle die Ernsthaftigkeit von Inhalten und Themen sowie die Qualitätsansprüche guter Musik. „Die Melodie des Lebens“ zeigt, wie die GSO Bremen eine Gelegenheit, die sich ihr geboten hat, zu einer Komposition aus sozialem Lernen, künstlerischer Auseinandersetzung und demokratischer Erziehung zu nutzen weiß. Nun sind solche Gelegenheiten nicht einfach übertragbar, sondern unterliegen besonderen Rahmenbedingungen. Was bedeutet also „Gelegenheit“ für Demokratie in der Schule?

## 2. „Gelegenheiten“ für die Demokratiepädagogik

„Gelegenheit“ meint nicht Zufall, sondern einen vorfindlichen Kontext, die „art. u. weise wie etw. liegt, lage, stand der dinge, beschaffenheit“, wie es im Mittelhochdeutschen Wörterbuch heißt (Lexer 1992, Bd. 1, Sp. 807). Das von „liegen“ abgeleitete Wort meint zunächst eine räumliche Bestimmung. „Gelegenheit“ beschreibt etwas, wo man sich hinlegen konnte, was im direkten Sinne berührt und Schutz gegeben hat. Später hat es die abstrakte Bedeutung angenommen, „sich einer Sache aktiv zuzuwenden“, etwas zu einer „Angelegenheit“ zu machen. Gelegenheiten sind also Wechselverhältnisse zwischen Mensch und Umgebung. Sie sind nicht vollständig variabel, aber beeinfluss- und gestaltbar. Diese Etymologie gibt brauchbare Verstehenshinweise: Gelegenheiten sind kontextgebunden und zugleich objektiv – veränderbar und doch nicht zu planen. Die jeweilige Situation grenzt die Entscheidungsmöglichkeiten ein und wirkt – soziologisch gesprochen – als kontextabhängige Bedingung, die „Handlungsalternativen eröffnet oder einschränkt“ (Meulemann 2006, S. 130).

Solche Gelegenheiten markieren oftmals den Ausgangspunkt von Projekten, wie sie im Förderprogramm Demokratisch Handeln (Beutel/Fauser 2001) dokumentiert und weiterentwickelt werden.

Schulische Gelegenheiten können dazu beitragen, Handlungs- und Lernfelder zu erschließen, die Schülerinnen und Schüler mit Fragen der Gegenwart und der demokratischen Entwicklung konfrontieren. In diesen Projekten wird das Lernen individualisiert und der Verlauf genau dokumentiert. Zugleich erfordern sie viele begleitende Entscheidungen und erzeugen Lernsituationen, in denen das Ziel und Produkt im Vorhinein nicht eindeutig bestimmt werden kann. Am wichtigsten aber ist, dass solche Gelegenheiten ein Lernen ermöglichen, in denen die Beteiligten Gestaltungs- und Handlungsfelder vorfinden, in denen sie etwas gestalten können, in denen Partizipation am Lernen und Handeln möglich wird. Wichtig sind qualitätsorientierte Anforderungsstandards bspw. durch öffentliche Präsentation und die spezifischen Regeln der gewählten Profession, Handlungs- oder Kunstform – im vorherigen Beispiel sind dies Text und Musik.

Hinter der „Gelegenheitsstruktur“ in der Schule verbirgt sich also ein komplexer situations- und zeitgebundener Sachverhalt für Demokratie-Lernen, der sich nicht sofort als solcher aufdrängt. Eine demokratiepädagogisch aktive Schule zeichnet sich deshalb auch dadurch aus, dass Lehrerinnen und Lehrer, Projektgruppen, aber auch Schülerinnen und Schüler solche Gelegenheiten erkennen, wahrnehmen und aufgreifen. Dazu ist Unterstützung und Begleitung durch externe Partner hilfreich. Das Förderprogramm Demokratisch Handeln macht mit seinen Ergebnissen deutlich, dass Gelegenheiten für Projekte genutzt werden, deren demokratiepädagogischer Gehalt sich den Beteiligten – Lehrenden wie Schülerschaft – erst in der nachträglichen Rekonstruktion und Dokumentation eröffnet.

Solche Gelegenheitsstrukturen finden sich vermutlich in jeder Schule. Es ist wichtig, sie möglichst bewusst in den Blick zu nehmen und konstruktiv danach zu fragen, wie an ihnen Lernen für die Demokratie möglich wird. Hierbei können qualitätsorientierte päd-

gogische Wettbewerbe wie das Förderprogramm Demokratisch Handeln, der Geschichtswettbewerb der Körber-Stiftung und der „Deutsche Schulpreis“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2009) einen guten Beitrag leisten. Hier können sie als demokratiepädagogische Beraterinnen und Berater der Schulen Anknüpfungspunkte finden – denn wir müssen von der Schule ausgehen, die wir antreffen, diese Anknüpfungsmöglichkeiten deutlich machen und mit den Schulen als Partner die demokratische Erziehung und das Demokratielernen stärken.

### 3. Die Schule – Möglichkeiten und Empirie der Demokratiepädagogik

Inwieweit Schule zur Demokratie erziehen kann und zu demokratischer Handlungskompetenz beiträgt, ist bis heute Gegenstand kontroverser Diskussionen. Einerseits ist sie als öffentliche Einrichtung in staatlicher Aufsicht der Demokratie verpflichtet. Sie muss deshalb Möglichkeiten für politische Sozialisation und ein Politiklernen eröffnen, das demokratische Handlungskompetenz und demokratische Werthaltungen fördert. Andererseits ist die moderne Schule ein Hausgut der Verwaltung, der Vollzug einer staatlichen Leistung. Sie definiert nach wie vor ein spezielles Rechtsverhältnis und vollzieht mit der Zertifizierung von Leistungsnachweisen und damit verbundenen Berechtigungen hoheitliche Aufgaben. So gesehen ist sie kaum für partizipationsorientierte Demokratie nutzbar. Dennoch ist klar: Die Schule trägt – über das Wissen hinaus, das unterrichtlich erworben wird – zur politischen und demokratischen Sozialisation bei. Zudem hat sie hierfür ein Fach der Politischen Bildung. Zwar ist unbestritten, dass Schule einen didaktisch differenzierten und systematisch durch die Jahrgangsstufen gehenden Politik-Unterricht benötigt. Klar ist aber auch, dass der Wissenserwerb durch Fachunterricht für demokratische Handlungskompetenz alleine nicht ausreicht – aus verschiedenen Gründen: fehlende curriculare Konsequenz des Faches, übermäßiger Stufenbezug, zunehmende Überlastung mit Ansprüchen auf Lerninhalte in Wirtschaft, Recht und Arbeitswelt, aber auch die bekannt hohe Quote fachfremden bzw. fachwissenschaftlich nicht hinreichend abgesicherten Unterrichts

gehören dazu. Zudem ist der schulische Fachunterricht das kleinste Feld für demokratiepädagogische Projekte, wie sie bei Demokratisch Handeln aufgegriffen werden: „Zwar spielt in den Projekten demokratischen Handelns Unterricht eine Rolle, er ist aber selten der innere Kern und das Definitionskriterium für die (...) Dokumentationen.“ (Beutel 2009a) Verstärkt gilt das für das Fach Politik. Eine Sekundäranalyse im Archiv des Förderprogramms hat lediglich 30 von insgesamt 2.452 Projekten<sup>2</sup> (1,2 %) als aus dem Fach „Politik“ resultierend ausgewiesen. Von diesen wiederum waren nur sechs Projekte von der Fachjury als „Best Practice“ eingestuft worden (a. a. O.). Dies zeigt, dass demokratiepädagogische Projektarbeit eben nicht alleine eine Sache des Fachunterrichts Politik sein kann. Deshalb muss sich der Blick auf die Schule als Ganzes und deren „Gelegenheiten“ für Demokratiepädagogik richten.

Hier gibt es eine breite Fülle an Anschlussmöglichkeiten, die hier nur stichwortartig angerissen werden können:

- Die Arbeit der verfassten SV und die Mitbestimmung im Bereich Schülersprecher: Hier gibt es durchaus innovatives Potenzial, wie es bspw. die direkte Schülersprecherwahl (Beutel 2009b; Beutel/Dörfler/Thieme in diesem Band) im Rahmen des Thüringer Modellversuchs (TKM o. J.) ermöglicht, aber auch von der Selbstorganisation der Schülervertretung in Deutschland gefördert und verbreitet wird (SV-Bildungswerk 2009).
- Partizipative Modelle für Unterricht und Schulleben wie Klassenrat und Schülerversammlungen (Student/Portmann 2007). Diese sind überschaubare und dem Schulalltag nahestehende Instrumente zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern, die die institutionalisierte SV-Arbeit ergänzen und damit potenziell auch effektiver machen können. Sie sind weder Ersatz noch Konkurrenz zur SV-Arbeit.
- Demokratisches Sprechen, abwägendes Urteilen und Kommunikationskultur – bis hin zur Moderation und zur geschulten Schülerstreitschlichtung (Wildfeuer 2006). Hier lässt sich eine aus angelsächsischer Tradition kommende und sehr ausdifferen-

<sup>2</sup> Ausgewertet wurden die Ausschreibungsjahrgänge 1990 bis 2003.

zierte Linie aufgreifen (Sliwka 2008), die methodische Arrangements ebenso anbietet wie sie zugleich auf eine Kultur rationalen Sprachgebrauchs aufbaut – also keinesfalls ohne Bezug zur alltagsprägenden Sprache sowohl im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander als auch mit den Lernangeboten in der Schule steht. Demokratisches Sprechen und eine auf rationalen Umgang mit Konflikten zielende Kompetenzförderung setzt allerdings voraus, dass dieser demokratiepädagogisch gehaltvolle Sprachgebrauch die Schule als Ganze prägt.

- Damit in Zusammenhang stehend die Förderung der moralischen Urteilsbildung mithilfe des Modells der „Gerechten Gemeinschaft“ und unter Fortführung des Ansatzes von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg in aktuellen Formen (Edelstein/Oser/Schuster 2001), die darauf zielen, das moralische Lernen als kognitive Entwicklung nur in einer Schule stattfinden kann, die selbst eine moralische Umgebung ist – die sich also an Prinzipien der Gerechtigkeit orientiert, wechselseitige Anerkennung praktiziert und die Übernahme von Verantwortung in sozialen Situationen fördert.
- Das „Service-Learning“ bzw. die gezielte und mit Lernen und Bildung verbundene soziale Arbeit in Feldern des Gemeinwesens vor Ort. Verantwortliche Dienste und gemeinwesenbezogene Aufgaben in der Schule und in schulischen Projekten zu übernehmen, ist letzten Endes nicht neu, sondern bezieht sich auf einen reformpädagogischen Traditionsstrang. Viele Projekte, die im Förderprogramm Demokratisch Handeln vorgelegt werden, nehmen solche Ansätze konkreter und lebensnaher Hilfe für Andere auf. Die neue Akzeptanz und Weiterentwicklung unter dem Stichwort „Service-Learning“ (Sliwka/Frank 2007; Sliwka 2008) rückt dieses Lernfeld stärker noch als bislang in den Kontext der bürgergesellschaftlichen Stärkung der Demokratie.
- Die Arbeit in Projekten höchst unterschiedlicher Breite und zeitlicher Anlage – immer mit dem Ziel, von Schülerinnen und

Schülern aufgeworfene Fragen und Aspekte von Politik und demokratischer Öffentlichkeit handlungsnah und im lokalen Kontext aufzugreifen und zu bearbeiten. Projektdidaktik ist dabei einerseits natürlich eine Methode, um Lernen zu organisieren, sie versteht sich zugleich aber grundlegend als substanzieller Teil von Partizipation und geteilter Verantwortung der an den Projekten Beteiligten gleichermaßen (Bastian/Gudjons 1998).

- Die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in Planung, Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht bis hin v. a. zur Kultur einer als gerecht, transparent und schülerorientiert wahrgenommenen Leistungsbeurteilung (Brunner | Häcker | Winter 2006). Bei der schulischen Leistungsbeurteilung kreuzen sich mehrere demokratiepädagogische Aspekte zugleich mit einem demokratietheoretisch letztlich nicht vollends auflösbaren Strukturmerkmal der Schule: Leistungsbeurteilung konstituiert immer auch ein asymmetrisches Verhältnis zwischen beurteilter Schülerin bzw. beurteiltem Schüler und beurteilender Lehrkraft. Dies gilt zumal deshalb, weil sich mit den Zeugnissen der modernen Schule biografieprägende Lebenswege und lebenschancenbeeinflussende Berechtigungen im gegliederten Schulsystem sowie im Hochschulwesen verbinden. Es gibt infolgedessen demokratiepädagogisch zwingende Gründe für eine fehlertolerante, auf die Förderung des Lernens gerichtete, kriterienbezogene und transparente Leistungsbeurteilung, die als kommunikative und professionell abgesicherte Berufshandlung der Lehrenden (Beutel 2005) praktiziert werden muss.

Schulen als Ganze, als alltagsprägende Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und als Lernumgebung, die über den Fachunterricht hinaus insbesondere das Demokratie-Lernen beeinflusst, können auf vielfältige Weise Beiträge zur Demokratiepädagogik leisten. Keine Schule ist alleine von den hier genannten Aspekten unabhängig. Es kommt darauf an, mit diesen Ansatzpunkten die Schulqualität systematisch zu entfalten.



Darüber hinaus muss sich die Schule mit den Themen der heutigen Welt auseinandersetzen. Wir wissen aus der Schulentwicklungsforschung, dass gute Schulen von sich aus eine große Vielfalt von Ideen und Konzepten entwickeln, mit denen sie pädagogisch bedeutsame Themen und Spannungsfelder von Demokratie und Politik aufgreifen. Gute Schulen entwickeln ein Gespür für aktuelle gesellschaftliche Probleme, an denen für die Demokratie gelernt werden kann. Solche Themen werden von Schulen aufgegriffen und bearbeitet, auch wenn sie in Lehrplänen nicht oder nur randständig auftauchen. Ausgehend von dieser Beobachtung hat das Förderprogramm Demokratisch Handeln in den letzten Jahren eine Fülle von Projekten dokumentiert und konnte damit einen Beitrag für das Konzept der Demokratiepädagogik (Beutel/Fauser 2007) erbringen.

#### 4. Demokratisch Handeln – Ergebnisse und Thesen

Das Förderprogramm Demokratisch Handeln ist 1989 begründet worden (Beutel/Fauser 1990/1995) und wird als Wettbewerb seit 1990 ausgeschrieben. In 19 Ausschreibungen sind bislang 3.730 Projekte eingereicht worden. Es haben sich Gruppen aller Schularten und Schulformen aus allen Bundesländern beteiligt. In den Projekten werden pädagogisch und politisch wichtige Themen bearbeitet: Schule, Schulleben und Schulpartnerschaft; Zusammenleben, Umgang mit Gewalt und Minderheiten; Geschichte: Gedenken, Mahnen und Erinnern; Kommune und lokales Umfeld; Welt und Umwelt sowie natürlich immer wieder Projekte mit Themen, die quer zu diesen Kategorien liegen.

Das Förderprogramm Demokratisch Handeln hat sich als Suchinstrument für Demokratiepädagogik etablieren können. Dabei geht es nicht nur um Modellprojekte und Schulen, die in der Demokratiepädagogik ohnehin eine große Erfahrung haben, sondern v. a. um die meist noch unbekannten Schulen des Regelschulwesens. Denn dort sollen die vielfältigen, partiell noch unentdeckten „Gelegenheiten“ für demokratisches Lernen und Handeln aufgegriffen und öffentlich dargestellt werden. Dabei hat sich gezeigt, dass Gele-

genheiten für Demokratie-Lernen in fast jeder Schule stecken, anders gesprochen: dass eine demokratiepädagogisch engagierte Projektarbeit nicht nur Sache von reformorientierten Schulen sein muss. Die Erfahrungen mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln zusammenfassend kann man festhalten:

##### 1. Offen nach Gelegenheiten für Demokratiepädagogik suchen:

Die Arbeit mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln und dessen starke Orientierung am pädagogischen Alltagsgeschäft der Schulen in ihrer ganzen Bandbreite über Schulstufen, Schulformen, Schularten und die Bundesländer hinweg hat ihre eigene Spezifik darin, dass sie radikal offen ist. Die erste Definition der Frage, was denn in der Schule demokratisches Handeln, Lernen und Engagement bedeutet, obliegt denjenigen Projektgruppen – also den Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, die auf unsere Wettbewerbsaufforderung reagieren. Dabei verkehrt sich das, was Fachdidaktik politischer Bildung, Politikwissenschaft und bisweilen auch die Pädagogik zunächst als Schwäche markieren (die scheinbare Beliebigkeit von Themen bewährter Projekte) in die Stärke der Offenheit für viele Schulen. Denn es ist außer einem weiten Begriff der Demokratie kein normativer Rahmen, keine Wissens- oder Bildungsschwelle sowie keine thematische Engführung auf bestimmte politische Aufgabenfelder (wie in anderen Wettbewerben zur politischen Bildung im engeren Sinne) vorgegeben. Vielmehr liegt die Antwort auf die Frage nach dem demokratischen Handeln in der Schule zuerst in der Rekonstruktion von Demokratie in den Köpfen derer, die ihre Projekte schriftlich unter diesem Aspekt dokumentieren.

##### 2. Demokratie als Angelegenheit aller Beteiligten:

Natürlich ist die Auswahl der Projekte, mit denen wir arbeiten, nicht ohne Maßstab. Richtschnur der Entscheidungen sind Überlegungen zu einer partizipativen Demokratie, die sich als Frucht der Moderne und der Aufklärung erweist und ihre Bindung im Universalismus der Menschenrechte sowie in der Vernunft- und Diskursfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger findet. Demokratie ist eine Angelegenheit Aller und eine öffentliche Sache. Das „Magdeburger Manifest“

(abgedruckt im „Service“) gibt hier eine Richtung vor, die in der politischen Theorie als partizipative und deliberative Demokratie diskutiert wird, in der der Gedanke einer lebendigen Bürgergesellschaft eine große Rolle spielt.

### 3. Es gibt mehr als wir wissen:

Wenn wir Schule als „Gelegenheitsstruktur“ für Demokratie-Lernen verstehen und nach dem variablen Umgang mit diesen vielfältigen Gelegenheiten fragen, zeigt dies über die fast 20 Jahre des Förderprogramms Demokratisch Handeln gesehen auch, dass es nach wie vor in der Schulpraxis weit mehr Ideen und Erfahrungen für Demokratie-Lernen und demokratisches Handeln gibt, als in den einschlägigen Konzepten und Konstrukten etwa von Fachdidaktiken und Unterrichtsplanung sichtbar werden. Dabei treten Projekte und Lernarrangements hervor, die zwar nicht einfach auf andere Schulen übertragbar sind, die gleichwohl einen hohen Anregungsgehalt haben dafür, was in der Schule an Möglichkeiten, Anlässen, Themen und Aufgaben – kurz „Gelegenheiten“ für Demokratiepädagogik – geboten ist.

### 4. Demokratie als kulturelle Praxis und Lebensform:

Demokratie ist – in der Tradition der neueren deutschen Rezeption von John Deweys pragmatistischer Demokratietheorie und Schulvorstellung (Dewey 2000) – nicht nur eine Form gesellschaftlicher Ordnung und der institutionellen Organisation staatlicher Herrschaft, sondern vor allem ein Aspekt des alltagsprägenden Umgangs und der Kultur, der Lebensform.

### 5. Bereits Grundschulen sind Orte des Demokratie-Lernens:

Das Förderprogramm Demokratisch Handeln belegt, dass bereits die Grundschulen durch eine entsprechende Kultur der Anerkennung, des abwägenden und diskursiven Entscheidens insbesondere in den Fragen des Schullebens und der Regeln des Zusammenlebens in Klasse und Schulgemeinde an die Demokratiepädagogik (Beutel/Fausser 2007) anknüpfen können. Die weiterführenden Schulen haben insbesondere in der Auseinandersetzung mit Themen der Demokratie und der Politik in fächerübergreifenden Projekten vielfältige Möglichkeiten des Lernens und des Engagements.

### 6. Kinder und Jugendliche sind Träger demokratischer Innovation:

Gerade die Kinder und Jugendlichen – im Schulsystem mithin die Lernenden – sind Träger demokratischer Innovationen. Sie können durch die Wahrnehmung ihrer Rechte in den Bildungsinstitutionen in einem neuen Rollenverständnis als Partner und Gegenüber – und nicht nur als zu Belehrende und Unerfahrene – den Erwachsenen ein Korrektiv und eine Herausforderung sein. Ein gutes Beispiel gibt die Herausforderung der Heterogenität. Denn gerade in der Schule ist die Integration heterogener Lernvoraussetzungen und kultureller Vielfalt in Biografie und Herkunft viel eher auf Basis von Formen der wechselseitigen Anerkennung, der Toleranz und des aktiven, bereichernden Umgangs mit Heterogenität vorstellbar und praktiziert als in der Gesellschaft insgesamt. Hier laufen Schulen bisweilen der Gesellschaft weit voraus.

### 7. Demokratie als schulpädagogische Grundsatzangelegenheit:

Das Lernen von Demokratie und für die Demokratie ist nicht alleine Gegenstand einer fachlichen sozialwissenschaftlichen Domäne im Fachbereich Sozialkunde/Sachunterricht, sondern grundlegende Aufgabe bei allem Lernen in den Fächern und bei der Förderung überfachlicher Kompetenzen. Schon die Grundschule muss früh Verhältnisse etablieren, die die Erfahrung von Anerkennung und die Vermeidung von Ausschluss im Mittelpunkt haben. Die Nachvollziehbarkeit und Transparenz von Urteilen und Entscheidungen im Unterricht gehört ebenfalls zu den Elementaria einer demokratisch gehaltvollen Praxis.

### 8. Professionalität des Lehrerhandelns und eine zugehörige Lehrerbildung:

Damit Schülerinnen und Schüler Demokratie im Alltag von Schule und Lernen so erfahren, dass Werthaltungen, ein anwendungsbe-reites Wissen um die Demokratie sowie Handlungskompetenz gefördert werden, bedarf es professionell abgesicherten Handelns der Lehrerinnen und Lehrer. Der Ausgangspunkt demokratischer Lehr- und Handlungskompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern ist nicht alleine eine Sache von deren je individuellen Biografien sowie Bildungs- und Erfahrungskontexten, sondern eine wichtige und fächerübergreifende Aufgabe der Lehrerbildung, die in der gegen-

wärtigen Debatte um die Reform der Lehrerbildung und insbesondere der pädagogischen Berufskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern eine große Rolle spielen muss. Die Auseinandersetzung mit der Schule als demokratiepädagogisch gehaltvollem Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum muss in allen Phasen der Lehrerbildung ein fester Bestandteil werden.

### 9. Schulen als einzelne Fälle und Entwicklungsgefüge:

Unabhängig von allen zweifellos Fundamenteinwänden gegen das gegliederte und hochselektive deutsche Schulwesen ist die Pädagogik als Handlungswissenschaft in der Pflicht, die vorfindliche Praxis der Schulen als Summe vieler individuell geprägten Einzelfälle in ihrer Entwicklungsaufgabe zu begleiten, aufzuklären und insbesondere in Blick auf deren demokratische Schulentwicklung zu unterstützen. Hierbei kann gerade aus dem reichen Erfahrungsschatz reformorientierter und profilierter Schulen geschöpft werden – ohne dass damit bereits alle Entwicklungspotenziale ausgereizt sind. Dennoch zeigen Programme wie Demokratisch Handeln, aber auch der „Deutsche Schulpreis“ oder das Begleitprogramm zum Investitionsprogramm Bildung und Betreuung des BMBF „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ der DKJS, dass es einerseits in der Schulpraxis eine Fülle an Erfahrungen und Entwicklungsperspektiven für eine demokratische Schule gibt, die keinesfalls hinreichend in das Regelschulwesen hineinwirkt. Andererseits zeigen sich dort auch oftmals Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur, die Unterstützung von außen benötigen. Deshalb ist die Frage der demokratischen Schule nicht nur eine Sache grundlegender Schulkritik und schulpädagogischer Theoriebildung, sondern vor allem eine Angelegenheit des Zusammenwirkens von Schulentwicklungsforschung und schulischer Praxis. Bestehende Modelle müssen intensiver als bislang aufgesucht, aufgefunden und unterstützt, ihre Erfahrungen auf Möglichkeiten des Transfers geprüft und – so weit möglich – weitervermittelt werden.

### 10. Kommunikativ-differenzierte Leistungsrückmeldung ist Teil demokratischer Schulkultur:

Ein wichtiger Aspekt der Schul- und Unterrichtsentwicklung liegt in einer parallel zur Individualisierung von Lernarrangements sich vollziehenden Veränderung der Leistungsbeurteilung. Insbesondere auf diesem Feld müssen die Lernenden einbezogen werden. Schülerinnen und Schüler haben eine klare Wahrnehmung der ihnen gegenüber angewandten Zensurenpraxis. Kinder und Jugendliche nehmen Leistungsbeurteilung als Umgang mit ihrer Person, ihrer Biografie und ihrem Können und Wollen wahr. Sie erwarten in diesem Feld Anerkennung durch Transparenz, Kommunikation und Gerechtigkeit – was Kritik an ihrem Lernen und insbesondere Hinweise zu dessen Optimierung einschließt – sowie urteilssichere Lehrerinnen und Lehrer, die Begründungen für Zensuren und Zeugnisse geben und mit ihnen darüber sprechen. Auch diese Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung erfordern systematische Formen der Professionalisierung durch Lehrerfortbildung.

### 11. Elternpartizipation und Mitverantwortung der Eltern für die demokratische Schule:

Elternpartizipation ist eine entwicklungsoffene Aufgabe für die Schule. Einerseits ist sie in Deutschland im Rahmen der rechtlichen Ausgestaltung der inneren Schulverhältnisse gesetzlich geregelt. Andererseits ist sie kulturell und historisch geprägt, wobei sich Schule und Eltern oft nicht als Partner, sondern als Gegenüber mit unterschiedlichen Interessen erfahren und infolgedessen dieses Gegeneinander die Kommunikation in der Schule prägt. Eltern wollen oftmals gute Schule und beste Lernergebnisse als Voraussetzung für gute Lebenschancen ihrer Kinder in der offenen Gesellschaft – sie wollen nicht unbedingt und primär Demokratie, Sozialität und übergreifende Gerechtigkeit. Die Schule in Deutschland nutzt umgekehrt nach wie vor und häufig Elternschaft als selbstverständliches Unterstützungssystem für die Form, Dichte und das Tempo des dort angebotenen Lernens, z.B. durch pädagogisch nicht systematisierte Hausaufgaben ohne innerschulische Begleitung und Evaluation. Bisweilen erweisen sich Elterninteressen durchaus auch als Reformhindernisse für die Pädagogisierung der Schule. Das Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft muss deshalb



gerade unter der gegenwärtigen demokratiepädagogischen Herausforderung systematisch und unter praktischen Entwicklungsaspekten untersucht werden.

## 5. Demokratietheorie: Perspektiven und Ausblick

Derzeit wird – nicht zuletzt aus Anlass von 60 Jahren Grundgesetz und 20 Jahren Deutscher Einheit, aber auch in Blick auf die globale Wirtschaftskrise mit ihren schwierigen lokalen Folgen – in der Publizistik und den Sozialwissenschaften intensiv über die Demokratie nachgedacht. Die aktuellen Beiträge von Franz Walter, Colin Crouch und Otfried Höffe sollen zu einem abschließenden Blick auf den Stand der Diskussion einladen.

Franz Walter (2009) verfolgt die Desintegration der großen Volksparteien und beschreibt mit nüchternem Blick, dass die Konturen zwischen rechts und links verschwimmen, zugleich die Parteien große Teile ihres Wählervolkes nicht mehr integrieren können. Die Bürgergesellschaft, die zwar zur partizipativen Demokratie gehört und als deren Teil wir die öffentliche und demokratiepädagogisch gehaltvolle Schule betrachten, wird von ihm mit großer Skepsis als „wunderschöne große Erzählung“ (ebd., S. 107) betrachtet, die dem etablierten Mittelstand und den Bildungsbürgern diene, deren Interessen kultiviere, das „untere Fünftel der Gesellschaft“ aber keinesfalls aktiviere, sondern vielmehr „die Elitenstruktur moderner Demokratien“ verfestige (ebd., S. 113). Bürgergesellschaft ist hier also kein Terminus für Reform und Innovation in der Demokratie, sondern eher ein Synonym für eine Erosion der Demokratie im Sinne einer verdeckten Elitenherrschaft.

Colin Crouch (2008) spricht bereits von einem Zeitalter der „Postdemocracy“, der „Demokratie nach der Demokratie“, die uns die Institutionen verfasster Demokratie erhält, uns aber unsere politische Stimme in vielfältigen verborgenen praktischen und kulturellen Winkelzügen immer mehr nimmt. Die Postdemokratie führt dazu, dass wir als Bürgerinnen und Bürger die partizipative Qualität der Demokratie an Experten und Eliten sowie an die Marktkräfte und

die Massenmedien weggeben, weil wir Vielfalt, Offenheit und möglicherweise auch die vorhandene Probleme nicht ertragen wollen oder können. Wir reduzieren damit selbst unsere Mitbestimmungsmöglichkeiten und unsere Beteiligung an der Aushandlung politischer Lösung, indem wir verantwortlicher demokratischer Politik keine Lösungskompetenz mehr zutrauen. Zugleich verstärkt diese post-demokratische Tendenz die öffentliche Wahrnehmung davon, dass Verantwortung für Alle und infolgedessen die partizipative, bürgergesellschaftliche Demokratie letztlich zu kompliziert und zu anspruchsvoll und v.a. zu ineffektiv sind. Das Konzept der Postdemokratie beschreibt also auch einen Erosionsprozess.

Otfried Höffe wiederum, der Tübinger Moralphilosoph, stellt die Frage nach der Zukunftsfähigkeit der Demokratie (2009). Er kommt immerhin zu weniger pessimistischen Antworten. Gerade der Bereich der Bürgergesellschaft ermöglicht in seiner Analyse insbesondere die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Gesellschaft für Probleme, die der Berufspolitik in repräsentativen Verfahren gewählter Eliten allzuleicht entgehen: Die öffentliche Vernunft einer deliberativen Demokratie prüft und etabliert in dieser Perspektive Themen und macht sie allen zugänglich, mehr noch, „die deliberative Demokratie (enthält) das Potenzial, Debatten zu verstetigen und der Zukunftsperspektive ein größeres Gewicht zu geben, als es die auf Wahlen fixierte Politik zu tun pflegt“ (ebd., S. 298). Gerade dieser demokratierelevante Umgang mit Themen der Politik ist eines der Elemente, das die Schule als demokratiepädagogische „Gelegenheitsstruktur“ widerspiegelt.

Es ist offensichtlich, dass die Debatten um die bürgergesellschaftliche Erneuerung der Demokratie nicht von sich aus selbstverständlich positiv und beruhigend sind. Demokratietheorie heute ist immer auch Skepsis gegenüber den Entwicklungspotenzialen und der Kraft von demokratischem System und seiner kulturellen Verankerung. Bürgergesellschaft alleine ist kein Allheilmittel. Eine sorgfältige und kraftvolle Entwicklung der demokratiepädagogischen Aspekte von Lernen, Schule und auch Unterricht ist deshalb umso wichtiger. Auch wenn in solchen Projekten in der Schule nicht alle Handlungsschritte und Erfahrungsfelder genau durchgeplant sind und einer

inneren didaktischen Ordnung folgen, entfalten gute Projekte doch in sich ihre elementaren demokratiepädagogischen Qualität. Es lohnt sich deshalb, auf die Schule als „Gelegenheitsstruktur für Demokratiepädagogik“ zu schauen, sie in diesem Feld zu stärken und die stetige Singularität des Einzelfalls als qualitativen Gewinn für das gemeinsame Projekt einer modernen, gerechten und demokratiepolitisch lebendigen Schule im Alltag umfassend zu nutzen. Auch hier – so könnte man sagen – ist die pädagogische Praxis der politischen Theorie und Analyse möglicherweise einen Schritt voraus, in ihrem demokratiepädagogischen Reformgehalt und in dem damit verbundenen vorsichtigen Optimismus in Blick auf die Anpassungsfähigkeit der Demokratie für die Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft.

### Literatur

- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.) (1998): Das Projektbuch II. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Beutel, S.-I. (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Schriftenreihe der Max-Traeger-Stiftung Bd. 42. Weinheim: Juventa.
- Beutel, W. (2009a): Unterricht und Schulentwicklung? Bausteine demokratischer Schulkultur. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 81 – 110.
- Beutel, W. (2009b): Schülerbeteiligung in Projekten. Zum Wechselspiel von Projektlernen, Demokratiepädagogik und Partizipation. In: Pädagogik 61, H. 6–7 (im Druck).
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (1990/21995): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“ vom 24. bis 26. September 1989 an der Universität Tübingen. Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Brunner, I./Häcker, Th./Winter, F. (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Kallmeyer-Friedrich.
- Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (2001): Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz.
- Eikel, A./Haan, G. de (Hrsg.) (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Fauser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (Hrsg.) (2009): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze: Kallmeyer.
- Höffe, O. (2009): Ist die Demokratie zukunftsfähig? München: Beck.
- Lexner, M. (1992): Mittelhochdeutsches Handwörterbuch. 3 Bde. Stuttgart: Hirzel.
- Meulemann, H. (2006): Soziologie von Anfang an: Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Sliwka, A. (2008). Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A./Frank, S. (2007): Service Learning und Partizipation. In: Eikel/Haan (2007), S. 42–59.
- Student, S./Portmann, R. (2007): Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In: Eikel/Haan (2007), S. 77–92.
- SV-Bildungswerk (2009): Der MachtWissenOrdner 2009. Internet: [www.sv-bildungswerk.de/angebote/machtwissenordner/index.html](http://www.sv-bildungswerk.de/angebote/machtwissenordner/index.html), Zugriff vom 30. 4. 2009.
- Thüringer Kultusministerium (TKM) (o.J.): Organisationsverfügung zum Schulversuch „Direktwahl des Schülersprechers“. Online: [www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?folderId=19652&name=DLFE-302.pdf](http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19652&name=DLFE-302.pdf), Zugriff vom 5. 5. 2009.
- Wildfeuer, W. (2006): Kommunikation – Moderation – Mediation. Ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer. Weinheim: Juventa.
- Walter, F. (2009): Im Herbst der Volksparteien? Eine kleine Geschichte von Aufstieg und Rückgang politischer Massenintegration. Bielefeld: Transcript-Verlag.



Der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ wurde 1989 begründet und ab 1990 für alle allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ausgeschrieben. Mit der Aufforderung „Gesagt. Getan. Wir suchen Beispiele für Demokratie. In der Schule und darüber hinaus.“ sollen schulische Gruppen angesprochen, insbesondere aber Schülerinnen und Schüler zum Mitmachen gewonnen werden. Ideelle Partner des Wettbewerbs sind die Theodor-Heuss-Stiftung e.V. und die Akademie für Bildungsreform. Mitglieder dieser beiden bürgerschaftlichen Initiativen haben einen „Förderverein Demokratisch Handeln e.V.“ gegründet, der den Wettbewerb trägt und am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung eine Geschäftsstelle eingerichtet hat.

### Ziele und pädagogische Grundlagen des Wettbewerbs

Der Wettbewerb Demokratisch Handeln will demokratische Haltung und demokratische Kultur im gelebten Alltag von Schule und Jugendarbeit stärken. In der Begegnung mit Anderen sollen Fragen und Probleme sichtbar und ein Korridor zur politischen Verantwortung geöffnet werden. Handeln und Lernen sollen sich verbinden. Es geht um die Anerkennung herausragender Leistungen für die Demokratie und das Gemeinwesen und um die Förderung von „demokratischer Handlungskompetenz“ und „kritischer Loyalität“ bei Schülerinnen und Schülern, aber auch Lehrerinnen und Lehrern. Die grundlegende These, auf der der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ basiert, lautet:

„Für politische Bildung und Demokratie lernen ist es unerlässlich, den Unterricht durch ein praktisches Lernen mit eigenem Tätigsein und durch eigene Erfahrung zu erweitern und zu bereichern. Ganz besonders im politischen Bereich ist ein praktisches Lernen notwendig, weil ein wirkliches Verständnis des Politischen als der Sphäre des Handelns sui generis nicht möglich ist ohne die Erfahrung von Interessengegensätzen und Interessenausgleich, von Widerständen und Niederlagen, von öffentlicher Auseinandersetzung und Rechenschaft, von Überzeugen und Überzeugt-

werden, von Mehrheitssuche und Minderheitenschutz. Mit den jährlichen Ausschreibungen werden durch das ‚Förderprogramm Demokratisch Handeln‘ unter diesem Blickwinkel beispielhafte Projekte aufgegriffen, bei denen sich Schule und Jugendliche praktisch für die Lösung von Aufgaben des Gemeinwesens engagieren – im Unterricht, im Schulleben und über die Schule hinaus.“ (Beutel/Fauser 2001b, S. 34)

Dabei hat das Förderprogramm Einsichten und Forderungen bekräftigt, die in aktuellen Diskussionen über Qualität und Entwicklung der Schule immer wieder herausgestellt werden:

- Erstens, die Verbesserung der Lernqualität verlangt die Verbesserung der Schulqualität – der Schule als Organisation und als Ort professionellen Handelns; einem praktischem Lernen durch handlungsorientierten Unterricht und Projekte kommt dabei eine eigene, zukunftsichtige Bedeutung zu – praktisches Lernen bildet schulisch den besten, vielleicht den einzigen Weg zur Handlungskompetenz – zu selbstständigem, verantwortlichem Handeln; seine Durchführung bedarf dabei eines spezifischen Könnens, das von Lehrerinnen und Lehrern erworben und geübt werden kann und muss.
- Zweitens, für Entwicklung und Verbesserung der Schule wird, auch vor dem Hintergrund globaler Veränderungen und beschleunigten Wandels, ein Paradigmenwechsel postuliert (Fend 2000; Bildungskommission NRW 1995): Die Schule muss danach einen Übergang bewältigen, der sie aus zentraler Steuerung und Kontrolle durch den Staat herausführt in den Raum einer demokratisch-partizipatorisch, fachlich, zivilgesellschaftlich bestimmten Öffentlichkeit. Ein solcher Übergang lässt für die Schule mehr Gestaltungsmöglichkeiten, mehr Eigenverantwortung, mehr Flexibilität, mehr Transparenz, Partizipation und Qualitätsvergleiche erwarten.

Im Förderprogramm Demokratisch Handeln werden deshalb Projekte aufgesucht, hervorgehoben, unterstützt und weitervermittelt,

<sup>1</sup> Bei der Zusammenstellung der Daten und dem Verfassen des Textes wird in wesentlichen Textpassagen auf interne Darstellungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln, auf den Grundlagenartikel „Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem“ (Beutel/Fauser 2001b) sowie einen IBBW-Lehrbrief (Beutel/Fauser 2002) Bezug genommen, die alle von Peter Fauser und dem Autor dieses Textes gemeinsam verfasst wurden.



in deren Zentrum ein Lernen durch Erfahrung und Handeln steht. Dabei geht es um eine Auseinandersetzung mit für die Demokratie und die Politik gehaltvollen Themen und Aufgaben. Es geht um Demokratie-Lernen durch gemeinsames Handeln, wobei der Begriff „Demokratisch Handeln“ zwei wesentliche Prinzipien eines an reformpädagogischen Traditionen orientierten Lernverständnisses zusammenfasst.

Das erste Prinzip ist die handlungsbezogene Vorstellung von Demokratie. Demokratie wird dabei als eine lebenspraktische Form des Politischen verstanden, die sich vor allem dadurch auszeichnet, dass die bürgerschaftliche Komponente der Politik – das Engagement des Einzelnen für Fragen des Gemeinwohls – im Vordergrund steht. Demokratie ist „Lebensform“ und nicht nur „Regierungsform“. Sie ist in erster Linie eine „(...) Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen“ (Dewey 1993, S. 121). So gesehen meint der Begriff Demokratie nicht primär eine verfahrensrationale Form der Partizipation an Macht, sondern ein gemeinsames Wahrnehmen von Aufgaben und Herausforderungen. Partizipation artikuliert sich für den Einzelnen dann darin, dass er teilnimmt, sich einmischt und die Öffentlichkeit für die Gestaltung des Politischen zu nutzen versucht. Demokratie ist in diesem Sinne unmittelbar und lebendig. Sie ist gegenwärtig und nicht abstrakt. Die hier gemeinte Form demokratischen Handelns zielt auf eine für den Einzelnen nachvollziehbare Auseinandersetzung mit überindividuellen Aufgaben und Herausforderungen, die ihm eine Wahrnehmung davon ermöglichen, dass man nicht systemischen Mächten allein ausgesetzt ist, sondern an der Gestaltung des Politischen und der Demokratie teilnehmen kann.

Das zweite Prinzip liegt darin, Lernen auch als Funktion des Handelns zu verstehen. Damit wird ebenfalls an reformpädagogische Traditionen angeschlossen. Verkürzt gesprochen bringt das Handeln die Erfahrungen hervor, die ein demokratisch und politisch gehaltvolles Lernen ermöglichen. Ein solches Lernen entsteht durch Erfahrungen, die auf einer Initiative oder einer Tat beruhen, aber auch durch Erfahrungen, die auf Handlungskonsequenzen fußen,

einer Initiative des Umfeldes und einer Reaktion darauf entspringen. Demokratisches Handeln und das damit verbundene Lernen basiert also auf einer Erfahrung, die ein aktives und ein passives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. „Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück.“ (Dewey 1993, S. 186) Einwirkung und Rückwirkung sind der Schlüssel des handlungsbezogenen Demokratie- und Politikverständnisses, das den Projekten, die wir aus unserem Förderprogramm Demokratisch Handeln kennen, eigen und gemeinsam ist.

Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass die Erweiterung des üblichen Unterrichts um ein praktisches Lernen von organisatorischen Rahmenbedingungen erleichtert oder erschwert werden kann. Entscheidend sind allerdings zunächst Fähigkeiten und Engagement von Lehrerinnen und Lehrern. Wenn die Projekte die Fachgrenzen überschreiten, und erst recht, wenn sie über die Schule hinausgehen – also Brücken zur Wirklichkeit schlagen und an die großen Aufgaben öffentlicher Verantwortung heranführen –, entstehen Anforderungen, Schwierigkeiten und gerade im politischen Raum unter Umständen Konflikte. Lehrerinnen und Lehrer sollten damit umgehen können. Sie müssen diese Konflikte ggf. auch pädagogisch fruchtbar machen. Hierfür sind sie nicht ausgebildet. Sie brauchen deshalb Unterstützung, Beratung und Hilfen. Hinzu kommt, dass politische Bildung und demokratische Erziehung zwar anerkanntermaßen zu den Grundaufgaben der Schule gehören, fachlich und professionell aber bisher immer noch als randständig bezeichnet werden müssen. Qualitätsverbesserung und Professionalisierung bedürfen in diesem Feld also besonderer Unterstützung und zusätzlicher Mittel.

Ein Weiteres ist zu bedenken. Zu politischer Bildung gehört über Wissen und Urteilsfähigkeit hinaus der Aufbau demokratischer Gesinnung und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Überdauernde Einstellungen, Haltungen, wertgebundene Überzeu-



gungen oder Motive werden allerdings nicht „gelernt“ wie mathematische Lösungsstrategien, Vokabeln oder historische Zusammenhänge. Ob Kinder und Jugendliche Demokratie wichtig finden und für sie eintreten wollen, hängt davon ab, wie wichtig und wie selbstverständlich demokratische Überzeugungen und demokratisches Verhalten als Qualität des gelebten Alltags sind, in der Schule und über die Schule hinaus, ob Demokratie nur als Lernstoff oder vielmehr als Lebensform erfahren wird. Von hier aus betrachtet geht es auch darum, die Schule als Teil der Zivilgesellschaft zu begreifen. Es geht also nicht allein um die unterrichtsbezogenen Leistungen der Schule und um den „Lernstoff“, sondern um die Schule insgesamt als Lebens- und Erfahrungsraum.

Wir gehen davon aus, dass der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ nicht nur durch seine Ziele, sondern auch durch seine Organisationsform zu einer solchen zivilgesellschaftlich ausgerichteten Umwandlung der Schule beitragen kann: Erstens verbindet das Förderprogramm durch seine Träger und Kooperationspartner fachliche und politische Öffentlichkeit miteinander; zweitens entspricht es durch das Zusammenwirken von Bund und Ländern dem demokratischen Föderalismus der Bundesrepublik und kann regional verankerte Praxis mit der Ausbildung übergreifender Qualitätsmaßstäbe verbinden; drittens bildet es durch die Beteiligung von Staat und Zivilgesellschaft die Art von „Public Private Partnership“, die wir zur Unterstützung und Begleitung der Schule heute und morgen brauchen – gerade deshalb, weil es um eine neu ausbalancierte Integration staatlicher und zivilgesellschaftlicher Verantwortung für die Schule geht.

### **Durchführung, Teilnahmebedingungen und Form der Anerkennung**

Am Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ können Schülerinnen und Schüler alleine, in Gruppen oder zusammen mit Lehrenden aller Schularten und Schulstufen, auch mit Eltern und mit Jugendarbeitern teilnehmen. Es interessieren Themen und Projekte

aus dem Alltag von Schule und Sozialarbeit, insbesondere solche, die eine eigenverantwortliche Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Bis zum 30. November jeden Jahres können die Dokumentationen eingereicht werden. Im Frühsommer des Folgejahres werden etwa 55 Projekte zur Teilnahme an der „Lernstatt Demokratie“ ausgewählt. Dort können die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse präsentieren und an Themen und Formen demokratischen Engagements arbeiten. Die „Lernstatt Demokratie“ findet von Jahr zu Jahr in einem anderen Bundesland in Kooperation mit Schulen und pädagogischen Einrichtungen statt.

Die „Lernstatt Demokratie“ ist Abschluss der jährlichen Ausschreibung – sie ist zugleich Preis und Anerkennung, aber auch eine Arbeitstagung und damit ein spezifisches Förderinstrument des Wettbewerbs. Diese mehrtägige Veranstaltung, die im Frühsommer des auf die Ausschreibung folgenden Jahres stattfindet, lässt sich durch folgende Elemente kennzeichnen:

- Eine öffentliche Ausstellung der eingeladenen Projekte, an die sich eine Fortbildungsveranstaltung und ein moderierter Erfahrungsaustausch anschließt;
- Ganztägige Workshops, bei denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Experten unterschiedlicher Professionen (Journalisten, Schriftsteller, Kabarettisten, Medienfachleute etc.) an Themen der Politik arbeiten. Die Workshops münden in eine Präsentation der Ergebnisse;
- Die öffentliche Auszeichnung der Teilnehmer mit Übergabe einer Anerkennungs-Urkunde;
- Gesprächsrunden mit Politikerinnen und Politikern.

Die Lernstatt gibt durch ihre kreative Atmosphäre Impulse für die weitere schulische Arbeit. Gruppen, deren Projekte gelungen sind, erfahren, dass ihr Tun für andere anregend sein kann. Wer erst am Beginn steht oder mit Schwierigkeiten kämpft, erhält Hinweise und gewinnt Partner. Nicht selten entstehen so neue Pläne und Projekte.

Wesentlich für die Lernstatt Demokratie ist ihr öffentlicher Charakter, der sich in der Präsentation für die Medien und die lokale Öffentlichkeit des Veranstaltungsortes, in den Begegnungen und Gesprächen und in der Ausstellung zeigt, die Themen und Formen demokratischen Handelns anschaulich und genau vermittelt.

Die „Lernstatt Demokratie“ wurde als eigenständige Form einer Arbeitstagung konzipiert, die Anerkennung mit kritischer Selbstreflexion verbindet und zugleich versucht, dabei die projektbezogenen Entwicklungs- und Darstellungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer aufzunehmen. Sie wurde im Laufe der bisher 18 verschiedenen Veranstaltungen, in denen sie konkretisiert werden konnte, von Jahr zu Jahr verändert. Anregungen und Kritik wurden aufgenommen und das Konzept an die Bedürfnisse und die Möglichkeiten der Projektgruppen angepasst. Insbesondere konnte dabei der Anteil von schöpferischen und projektbezogenen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler erweitert werden. Die Veranstaltung stößt bei der Teilnehmerschaft auf große und überwiegend positive Resonanz (Tacke 2001). Sie wird seit mehreren Jahren auch im Internet dokumentiert ([www.demokratisch-handeln.de/archiv/lernstatt/index.html](http://www.demokratisch-handeln.de/archiv/lernstatt/index.html)).

### Finanzierung und Handlungsrahmen

Der Wettbewerb wird zu einem großen Teil aus Mitteln der öffentlichen Hand finanziell gefördert. Das geschieht auf zwei „Säulen“: Zum einen fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Geschäftsstelle und die Ausschreibung des Wettbewerbs. Zum anderen erhält das Förderprogramm für die regionale Beratung, die Projektbegleitung von Schulen vor Ort, für Fortbildung und die Basisfinanzierung der Lernstatt Demokratie von einer Gruppe von Landeskultusministerien (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) unter Federführung des Thüringer Kultusministeriums finanzielle Förderung. Zusätzliche Mittel aus Stiftungen und von Sponsoren werden jedes Jahr eingeworben.

Eine Grundfinanzierung konnte also sichergestellt werden. Dennoch ist die Stabilisierung und Gewährleistung dieser Grundfinanzierung des Wettbewerbs mit seinem ausdifferenzierten Schulentwicklungs- und Dokumentationsprogramm in jedem Jahr erneut eine der wichtigen Herausforderungen. Verstärkt wird dies durch eine Entwicklung, in der einerseits die Möglichkeit und Fülle der aus dem Wettbewerb resultierenden Ansatzpunkte für demokratische Schulentwicklung kontinuierlich größer wird. Der Bedarf an Nachfrage nach den Projektergebnissen, an Präsenz auf Fachtagungen zur Schulentwicklung in den Schulen selbst, aber auch in der Wissenschaft wird stetig größer, was natürlich ein Ausdruck des positiven Ertrags und der im Grundsatz positiven Wirksamkeit des Programms ist. Andererseits kann diesem Bedarf bei gleichbleibendem, bisweilen eher geringer gewordenem Jahreshaushalt (Preissteigerungsraten; Verringerung der Länderförderung) kaum mehr vollständig entsprochen werden. In den letzten Jahren ist zwar die Wahrnehmung von Aufgaben im Förderprogramm durch Spenden von Zeit und Expertise – also durch ehrenamtliches Engagement vieler Personen in der Regionalberatung, in den Jurys, in der Projektbegleitung – stetig größer geworden. Ohne dieses verstärkte bürgerschaftliche Engagement von Expertinnen und Experten im Förderprogramm Demokratisch Handeln wäre das derzeitige Handlungsprogramm kaum aufrechtzuerhalten. Es ist jedoch auch klar ersichtlich, dass das Förderprogramm in seiner derzeitigen fachlich anerkannten Position für die Stabilisierung oder gar Erhöhung seiner pädagogischen Wirksamkeit eine größere und dabei verlässlich-berechenbare finanzielle Förderung benötigt.

Für das Programm konnte eine Geschäftsstelle am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung (Prof. Dr. Peter Fauser) der Friedrich-Schiller-Universität Jena bereits Ende 1992 eingerichtet werden. Neben der vollen Stelle des Geschäftsführers sorgen eine Wissenschaftliche Mitarbeiterin und eine Wissenschaftliche Hilfskraft mit Umfang von je einer halben Stelle sowie eine Reihe studentischer Hilfskräfte für die Durchführung des Wettbewerbs, der Lernstatt Demokratie und der inzwischen vielfältigen Tätigkeiten im Bereich der Fortbildung insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer,

bisweilen jedoch auch für Schülerinnen und Schüler, sowie der Publikationen.

Seit der Durchführung eines Evaluations- und Entwicklungsprojektes Mitte der 1990er-Jahre konnte überdies ein Netz von gegenwärtig sieben „Regionalberaterinnen/-beratern“ auf der Basis von Teilabordnungen (im Durchschnitt ca. drei Std./Woche und Person) aufgebaut werden. Zurzeit gibt es dieses Service-Angebot in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und im Sitzland Thüringen. Darüber hinaus haben sich in den letzten Jahren in verschiedenen Ländern und Regionen Partnerinnen und Partner gefunden, die ein solches Service-Angebot auf der Basis ehrenamtlicher Tätigkeit aufgebaut haben bzw. aufbauen. Hierzu gehören Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz, das Saarland und in Nordrhein-Westfalen der Regierungsbezirk Münster.

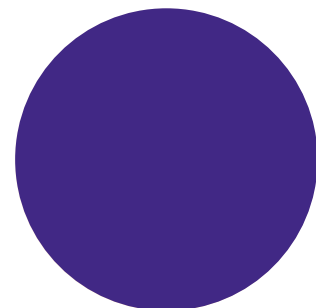
Das Programm wird von einem Beirat fachlich begleitet, dem zehn Personen aus Politik und Bürgergesellschaft sowie pädagogischer Wissenschaft und Praxis angehören. Hinzu kommt eine Auswahljury, die alljährlich etwa 40 Personen aus der Praxis von Schule, Lehrerbildung und Schulverwaltung, davon immer auch mindestens vier Sekundarschülerinnen bzw. -schüler zusammenführt. Auch der Beirat und die Jury arbeiten auf ehrenamtlicher Basis.

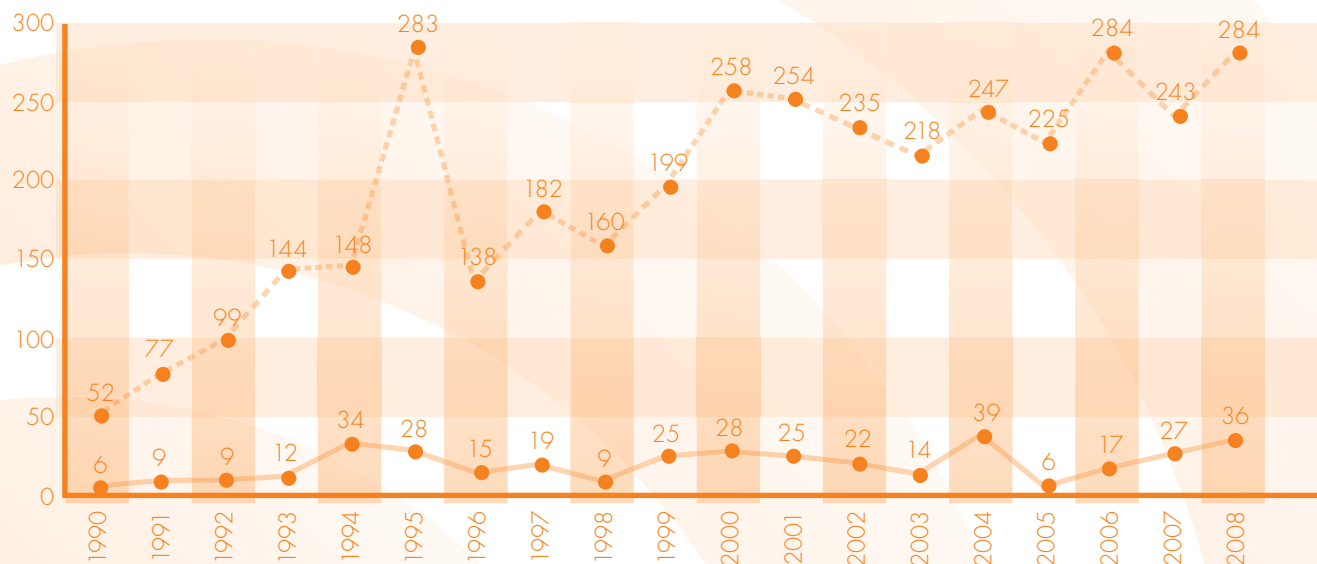
Der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ beteiligt sich am Bündnis für Demokratie und Toleranz der Bundesregierung und ist Mitglied in der „Arbeitsgemeinschaft bundesweiter Schülerwettbewerbe“ ([www.bundeswettbewerbe.de](http://www.bundeswettbewerbe.de)). Darüber hinaus hat der Wettbewerb eine wichtige fachliche Expertise hinsichtlich „guter Praxis“ von Schulen und Projekten, die für die Entwicklungsziele des im Jahr 2002 begonnenen BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ einschlägig sind. Entsprechend konnten die wesentlichen Handlungsstrategien und die fachliche Begründung der Programmziele vor dem Hintergrund auch der Wettbewerbs-Erfahrungen von Demokratisch Handeln präzisiert werden. Der Wettbewerb war Partner für die Fortbil-

dungsangebote im BLK-Programm, insbesondere in der Ausbildung von „Multiplikatoren und Demokratie-Beratern“.

## Zu den Ergebnissen

Seit 1990 sind bei dem Wettbewerb in bislang 19 Ausschreibungen 3.730 Projekte eingereicht worden. Mit über 960 Schulen und Projektgruppen konnte bei der Lernstatt und zahlreichen anderen Veranstaltungen zusammengearbeitet werden. Pro Jahr ergibt dies bislang im Durchschnitt 196 Beiträge und davon je 50, die gefördert werden konnten. Die Teilnehmerquote stieg von 1990 bis 2000 relativ stetig an und verbleibt seither durchschnittlich auf einer Zahl von etwa 250 Einsendungen pro Jahr. Alle Projekte wurden erfasst, dokumentiert und fachlich ausgewertet. An unserer Ausschreibung haben sich Gruppen aller Schularten und Schulformen und aus allen Bundesländern beteiligt. Vergleicht man den Verlauf der Einsendezahlen mit den anteiligen Zahlenwerten, die bei der jeweiligen Ausschreibung aus den Schulen des Landes Thüringen kommen, wird sofort sichtbar, dass – von kleineren Abweichungen abgesehen – immer ein nennenswerter Anteil von Projekten aus den Schulen des Landes vorgelegt worden ist. Der Verlauf der beiden aus der Projektanzahl und den Ausschreibungsjahren entstehenden Kurven für den Wettbewerb insgesamt und für die Zahl der aus Thüringen eingereichten Projekte (in Zahlen absolut) ist in der Tendenz gleich (vgl. Abb. 1).





**Abb. 1:** Anzahl der bei Demokratisch Handeln von 1990 bis 2008 insgesamt (vgl. obere gestrichelte Linie) und aus Thüringen (vgl. untere Linie) eingereichten Projekte

Lediglich zwischen der fünften (1994) und der sechsten (1995) Ausschreibung gibt es eine Abweichung: Während bundesweit gesehen eine starke Zunahme an Einsendungen zu verzeichnen ist, war aus den Schulen des Landes ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Allerdings muss dabei hinzugefügt werden, dass erst mit Beginn des Schuljahres 1995/96 die „Regionalberatung“ eingerichtet werden konnte, die überdies natürlich erst zeitverzögert auf den Verlauf der Beteiligungszahlen Einfluss nehmen konnte. Ein ähnliches Phänomen zeigt sich 2005. Nachdem zum Ende des Schuljahrs 2003/04 der erste Regionalberater in Thüringen seine Aufgabe beendet hatte, konnte die Stelle erst zu Beginn des Jahres 2006 neu besetzt werden. Seit der Neuausrichtung der Beratungsarbeit steigern sich die Teilnehmezahlen in Thüringen (von 17 in 2006 auf 36 in 2008).

In den Projekten werden pädagogisch und politisch wichtige Themen in übertragbaren und wirksamen Formen des Lernens bearbeitet. Diese Themen sind: Demokratie in der Schule; Gewalt; das Zusammenleben und der Umgang mit Minderheiten; Umwelt und Umweltschutz; Auseinandersetzung mit der Geschichte, besonders der NS-Geschichte; Handeln in der kommunalen Öffentlichkeit. Dabei ergeben sich – ausgehend von den Gesamtzahlen des Wettbewerbs aus den Schulen aller Bundesländer – folgende Gewichtungen: Schulbezogene Projekte (27,8 %); Projekte bezogen auf Zusammenleben, Minderheiten und Gewalt (23,6 %); Welt- und Umweltprojekte (11,6 %), Geschichtsprojekte (20,4 %) und „Sonstige Projekte“ (16,6 %)<sup>2</sup>. Die Besonderheiten und die konkreten Projekterfahrungen, die sich dabei in Blick auf das Themenspektrum aus den Projektbeiträgen der Thüringer Schulen erkennen lassen, werden im Praxisteil dieses Heftes sichtbar und diskutiert.

<sup>2</sup> Werte exemplarisch und bezogen auf die Ausschreibung 2008 (Förderprogramm Demokratisch Handeln 2008, S. 316/317).



**Tab. 1:** Projekteinsendungen nach Bundesländern absolut und anteilmäßig

2008		1990–2008			
Bundesland	Abk.	Beiträge	Prozent	Beiträge	Prozent
<b>Thüringen</b>	<b>TH</b>	<b>36</b>	<b>12,68</b>	<b>380</b>	<b>10,19</b>
Sachsen	SN	34	11,97	443	11,88
Berlin	BE	32	11,27	326	8,74
Bremen	HB	30	10,56	307	8,23
Hamburg	HH	22	7,75	151	4,05
Nordrhein-Westfalen	NW	22	7,75	497	13,32
Brandenburg	BB	20	7,04	242	6,49
Bayern	BY	18	6,34	293	7,86
Baden-Württemberg	BW	15	5,28	274	7,35
Hessen	HE	13	4,58	196	5,25
Sachsen-Anhalt	ST	11	3,87	122	3,27
Mecklenburg-Vorpommern	MV	8	2,82	77	2,06
Niedersachsen	NI	7	2,46	177	4,75
Schleswig-Holstein	SH	6	2,11	90	2,41
Rheinland-Pfalz	RP	5	1,76	97	2,60
Saarland	SL	5	1,76	58	1,55
<b>Anzahl Projekte insgesamt:</b>		<b>284</b>	<b>100,00</b>	<b>3.730</b>	<b>100,00</b>

Seit Mitte des Jahres 2004 erlaubt eine im Internet zugängliche Online-Datenbank die kriterien- und textbezogene Recherche und Information zu Projekten aller Ausschreibungsrunden. Diese Datenbank und weitere Informationsdienste werden fortlaufend aktualisiert ([www.demokratisch-handeln.de](http://www.demokratisch-handeln.de)).

Die wichtigsten Ergebnisse, Handlungsformen und eine Reihe interessanter Beispiele aus den verschiedenen Ausschreibungen wurden

2001 in einer Monographie der Fachöffentlichkeit vorgestellt (Beutel/Fauser 2001a), die demokratiepädagogische Grundlegung wird in einem Sammelband schulpädagogisch und fachdidaktisch diskutiert (Beutel/Fauser 2007) und mit weiteren Publikationen fortgeführt (vgl. z. B. Beutel/Fauser 2009). Darüber hinaus sind aus dem Programm heraus eine Fülle an Publikationen und Aufsätzen entstanden.

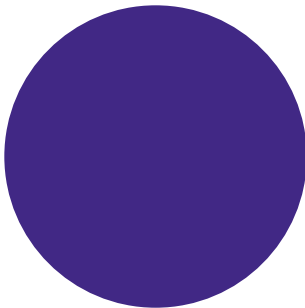
Was zeigt sich, wenn man die Zahl bislang vorgelegter Projektdokumentationen mit den Einsendezahlen aus den anderen Bundesländern vergleicht? Tabelle 1 gibt hierzu Auskunft. Mit Abschluss der 19. Ausschreibungsrunde konnten aus den Schulen Thüringens 380 Projekte – das entspricht einem Anteil von 10,2 % an der Zahl von insgesamt 3.730 vorliegenden Projektbeispielen – dokumentiert werden. Thüringen liegt dabei knapp hinter Sachsen und Nordrhein-Westfalen. Wobei hier absolute Zahlen diskutiert werden, die so natürlich nur Auskunft über den Verlauf der Ausschreibungen unseres Programms geben. Weitergehende Analysen bedürfen der Relation zu den Schul- und Schülerzahlen sowie zu infrastrukturellen und wirtschaftlichen Grunddaten der Bundesländer insgesamt. Im Rahmen des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ nehmen – soviel ist sichtbar – die Schulen des Landes Thüringen eine herausragende Stellung ein.

In Blick auf die Schularten und -formen, aus denen die Projekte kommen, zeigt sich in den Beiträgen aus Thüringen kein abweichender Trend im Vergleich zu den Einsendungen bundesweit. Kennzeichnend ist, dass bundesweit gesehen die meisten Beiträge aus Gymnasien kommen (30,8 %), dicht gefolgt von Projektbeispielen aus den Sekundarschulen (24,8 %), in Thüringen also v. a. aus den Regelschulen. Ein gewichtiger Anteil repräsentiert die Grundschulen (11,0 %). Sichtbar sind mit 4,6 % auch die Förderschulen. Klar wird allemal, dass für ein auf Projektdidaktik und Projekte als Großform setzendes Demokratie-Lernen alle Schulstufen und Schularten bedeutsam sind. Das gilt für den Wettbewerb insgesamt und für seinen Verlauf in Thüringen.

Insgesamt gesehen kann man festhalten, dass die schulpädagogische Praxis und der Ideenreichtum sowie die Erfahrungen mit demokratiepädagogischen Ansätzen in den Schulen des Landes Thüringen sowohl für den bisherigen Verlauf als auch für die weitere Entwicklung des Förderprogramms Demokratisch Handeln von grundlegender Bedeutung sind.

### Literatur

- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001a): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, W./Fauser, P. (2001b): Demokratie lernen als schulpädagogisches Problem. Pädagogische Grundlagen, Konzept und Erfahrungen des Förderprogramms Demokratisch Handeln. In: Beutel/Fauser (2001a), S. 25–98.
- Beutel, W./Fauser, P. (2002): Demokratisch Handeln: Konzept, Theorie und „Best Practice“-Beispiele. Göttingen: IBBW.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2009): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Neuwied: Luchterhand.
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Z.f.Päd. Weinheim: Beltz.
- Förderprogramm Demokratisch Handeln (Hrsg.) (2009): Ergebnisse und Kurzdarstellungen zur Ausschreibung 2008. Red.: W. Beutel/U. Köppel/A. Kühmel/D. C. Nitzsche/L. Roeder. Jena: Eigendruck.
- Tacke, H. (2001): Austausch, Würdigung und Forum für Politische Kreativität. Die Lernstatt Demokratie als Förderinstrument. In: Beutel/Fauser (2001a), S. 195–213.



„Demokratie ist kein Zustand,  
sondern eine permanente Aufgabe.“<sup>1</sup>

Schulentwicklung ist Alltag an vielen Thüringer Schulen. Pädagogen, Eltern und Mitarbeiter der Schulämter und Ministerien versuchen auf vielfältige Weise ihren Beitrag zur Verbesserung der Schule und des Unterrichts zu leisten. Diese Bemühungen zeigen Wirkung, reichen jedoch nicht aus und gehen nicht weit genug. Die Enthusiasten der Schulentwicklung arbeiten mit Energie und fragen sich, warum die Veränderung so langsam verläuft, warum Erfolge so wenig spürbar sind, warum wir nach wie vor Folgendes lesen müssen: „Wie normal ist es, dass an jedem Zeugnistag Kinder und Jugendliche aus Angst und Verzweiflung weglaufen oder versuchen, sich das Leben zu nehmen – und einige von ihnen sich tatsächlich selbst töten? Wie normal ist es – oder wie krankhaft ist diese Normalität –, dass Schüler jahrelang nebeneinander sitzen, aber nicht miteinander reden, arbeiten, überlegen oder Kontakt aufnehmen dürfen?“ (Singer 2002, S. 141)

Nun kommt ein weiterer Beraterkreis hinzu – die Berater für Demokratiepädagogik in Thüringen ([www.demokratiepaedagogikberatung.de](http://www.demokratiepaedagogikberatung.de)) –, der von sich behauptet, eine Idee zur Verbesserung zu haben – die Schulentwicklung, die von der Demokratie als Wert und als Konzept geleitet wird. Völlig neu sind deren Einsichten und Vorschläge im Einzelnen nicht, doch bringt die Zusammenschau der hier in Form von Thesen vorgestellten Zugänge eine andere, verbindende Perspektive. Wir gehen von vier Aspekten zur demokratischen Schulentwicklung aus, die immer wieder bei einer wertorientierten Entscheidung landen und die Frage aufwerfen: Passt das, was wir tun und wie wir Schule heute machen, zu dem, was wir mit der Schule erreichen wollen?

Dieser Beitrag ist Ergebnis zahlreicher Diskussionen mit Pädagogen sowie Freunden und basiert auf der Idee der „konzept- und wertgeleiteten Schulentwicklung“, die von den Beratern für Demokratiepädagogik Thüringens entwickelt wurde (Leipold/Pollack o.J.). Demokratie wird im folgenden Beitrag „in ihrer umfassenden moder-

nen Bedeutung als Qualität des gelebten Alltags sowie der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung begriffen, als Lebensform und als Verfassung, die sich am Anspruch humaner Verhältnisse misst und entsprechend den Verzicht auf (innergesellschaftliche) Gewalt fordert“ (Edelstein/Fauser 2001, S. 20).

### 1. Demokratie und Schule – ein erster Zugang zur demokratischen Schulentwicklung

Demokratie bezieht sich nicht nur auf Politik und Staat (Demokratie als Staatsform), sondern sie beschreibt auch die Art und Weise des Zusammenlebens, den Umgang miteinander in Familien, in Organisationen wie der Schule usw. (Demokratie als Lebensform). Die Schule ist aus dieser Sicht doppelt in die Demokratie eingebunden. Sie ist Teil unseres Staates und erhält durch dessen Gesetze ihren staatlichen Bildungsauftrag. Zugleich ist sie aber auch Ort demokratischen Lebens und Lernens. In einer solchen Demokratie als Lebensform steht vor allem das alltägliche Miteinander der Menschen im Mittelpunkt. Sie fußt auf Werten wie der gleichen Würde aller Menschen und der Anerkennung des gleichen Rechts auf Freiheit und vollzieht sich in kommunikativen Prozessen wie Diskurs und Aushandlung sowie im Rahmen von Partizipation, Mitgestaltung und Mitbestimmung. Demokratisches Leben zeichnet sich durch Gemeinschaft, tätig sein und Selbstorganisation aus.

Ist unsere Schule also in diesem Sinne ein Ort der Demokratie? Verfügt sie tatsächlich über die oben beschriebenen Merkmale? Flitner fragt sogar „(...) ob die Schule eine demokratische Einrichtung sei oder sein könne – diese Schule, die ja viel älter ist als diese Demokratie und die sich in der deutschen Geschichte, anders als in anderen Ländern, erst spät mit der Zumutung befasst, Organ der Demokratie zu sein“ (1999, S. 252). Die Antwort lautet aus unserer Sicht: Sie ist es oder sie muss es werden, dort, wo sie es noch nicht ist! Die Demokratie muss auch in der Schule als Prozess immer wieder neu gelebt und gestaltet werden durch demokratische Schulentwicklung.

<sup>1</sup> Quelle: [www.dadalos-d.org/deutsch/Demokratie/Demokratie/Grundkurs5/grundkurs\\_5.htm](http://www.dadalos-d.org/deutsch/Demokratie/Demokratie/Grundkurs5/grundkurs_5.htm), Zugriff vom 13. 5. 2009.

Nach Besson und Jasper ist eine Organisation wie die Schule dann demokratisch, wenn sie darauf zielt, allen beteiligten Personen auf der Basis der Grundwerte der Menschenrechte „in gleicher Weise die Freiheit zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zu verantwortlicher Lebensgestaltung zu gewährleisten und dafür auch die sozialen Voraussetzungen zu schaffen“ (Besson/Jasper 1990). Als soziale Voraussetzung in diesem Sinne gelten vor allem Gesetze und Regeln, eine soziale Ordnung im Sinne gesellschaftlicher Abhängigkeit, die den Gegenpol zur Freiheit darstellt. Erst diese Ordnung ermöglicht die Entfaltung der Freiheit, denn „Freiheit ohne Bindung würde zum Faustrecht“ (Knütter o.J.).

In Schulen tritt das „Grundproblem der Demokratie (...) die Spannung zwischen Freiheit des einzelnen und seiner Bindung an die Gesamtheit (...)“ (ebd.) besonders zu Tage. Dies zeigt sich zum einen daran, dass Schule Teil einer hierarchischen Struktur ist – Schule als Verwaltungsaufgabe und staatliche Leistung in unserer Gesellschaft. Zum anderen wird es durch die zum Teil erhebliche Freiheitseinschränkungen des einzelnen Schülers oder Lehrers in der verwaltungsrechtlich geregelten und historisch institutionalisierten Schule deutlich. Zugleich gibt es mannigfaltige Chancen der Gestaltung von Freiräumen und der verantwortlichen Nutzung von Freiheit für alle Beteiligten. Im Rahmen einer demokratischen Schulentwicklung muss deshalb der Versuch gewagt werden, beide Seiten – Freiheit und Abhängigkeit – in eine lernförderliche Balance zu bringen. (Fauser 1996)

Dabei können nicht nur eine Reihe formaler Verfahren und Prozesse, wie Abstimmungen, Mitbestimmung usw. unter dem Begriff Demokratie subsumiert werden, „sondern sie bestimmt sich von ihrem inhaltlichen Ziel her, unter den jeweiligen (...) Bedingungen das größtmögliche Maß an Freiheit, Eigenverantwortung und sozialer Gerechtigkeit zu verwirklichen. Demokratie setzt das Einigsein über das, was in keinem Fall zur Abstimmung gestellt werden kann, voraus. (...) Insofern ist Demokratie keine wertneutrale Verfahrensordnung, sondern eine wertgebundene, auf Wertverwirklichung zielende politische Form.“ (Besson/Jasper 1990) Aus ihr resultiert ein normativer Anspruch nicht nur an die Gesellschaft, sondern

auch an die Pädagogik und die Bildungseinrichtungen. Genau hier liegt auch der Ansatzpunkt für die Demokratisierung der Schule. Es geht um die Etablierung demokratischer Grundwerte und Verfahren in der Schule – also um die Gestaltung der Schule als demokratischen Lebensraum. Dies kann nicht nur über zeitlich und personell begrenzte Projekte geschehen, sondern dies muss Eingang in den Alltag von Schule und damit in den Unterricht und in die Schulkultur finden. Dass dies in vielen Fällen noch eine Vision ist, belegt folgende Analyse von Kurt Singer. Demnach zeichnen sich viele Schulen durch ein oder mehrere der folgenden Merkmale aus:

- Kränkung der Kinder durch Noten, vor allem aber durch die Art der Notengebung,
- Unterdrückung durch Überforderung auf der Basis des Leistungs- und Selektionsprinzips und Verurteilung zum Misserfolg,
- Konkurrenzprinzip durch öffentliche Leistungsvergleiche der Schüler miteinander,
- Bloßstellung bei Misserfolg,
- fehlender Persönlichkeitsschutz der Kinder durch die Hierarchie und die damit verbundene Macht der Lehrer,
- Schülervertretung als Scheindemokratie,
- Schulordnungen, die Schüler zu Ordnung mahnen, nicht aber die Lehrer,
- Einschüchterung durch Prüfungsdruck, insbesondere durch unangekündigte Tests und plötzliches Aufrufen,
- quälende Langeweile durch lebensferne Stoffpläne,
- Katalog amtlicher Strafen, der Schulen zu Straf-Anstalten werden lässt und häufig wider jeder pädagogischer Vernunft ist,
- Zuhören, Nachsagen und Abschreiben statt Eigenaktivität und Kreativität,
- Wissensdurst abtötende Lehrerfragen statt Schülerfragen,
- Herausreißen aus Lernprozessen durch schrilles Klingeln im 45-Minuten-Takt,
- Miteinander-Sprechverbot. (Singer 2002)

Wie sind diese Beschreibungen mit demokratischen Grundwerten wie gleiche Würde aller, Toleranz und Akzeptanz, Anerkennung und Respekt, Fairness, Selbstbestimmung, respektvolles Mitein-

ander, Beteiligung und anderen zu vereinen? Offenkundig muss der Prozess der Demokratisierung von Schulen von einem normativen Anspruch her neu gedacht und forciert werden. In einer 2005 erschienen Studie der Bertelsmann Stiftung wurde das Ausmaß der Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland ermittelt. Welche Möglichkeiten der Beteiligung haben die Kinder und Jugendlichen in den Systemen Familie, Schule und Kommune? Den höchsten Grad an Partizipation erreichten die Kinder und Jugendlichen in der Familie, dem System mit der flachsten Hierarchie. In Schule und Kommune waren die Ergebnisse enttäuschend. Fatke/Schneider resümieren: „Im Allgemeinen können die Kinder und Jugendlichen dort mitgestalten und mitentscheiden, wo die Interessen der Erwachsenen (Eltern wie Lehrer) nicht unmittelbar betroffen sind.“ (2005, S. 5) Nur 14,5% der Schüler gaben an, dass sie in der Schule viel oder sehr viel mitbestimmen bzw. mitwirken können, 46,4% können nur teilweise partizipieren. Dagegen glauben die befragten Schulleiter, dass sich 78,2% der Schüler beteiligen oder gar stark beteiligen können. Am häufigsten werden Schüler bei Entscheidungen über Rahmenbedingungen wie Sitzordnung oder Raum- und Schulausgestaltung einbezogen. Mitwirkung und Mitbestimmung von Schülern in Bereichen, die auch das Selbstverständnis und die pädagogische Arbeit des Lehrers betreffen, wie Notengebung, Unterrichtsgestaltung, Auswahl von Inhalten, Festlegung von Terminen für Klassenarbeiten usw., sind hingegen selten. Gleichzeitig schätzen sich auch hier Lehrer und Schüler sehr unterschiedlich ein. 88,9% der Lehrer glauben, dass sie ihre Schüler bei der Leistungsbewertung und Notengebung mitwirken lassen, während nur 39% der Schüler genau dieser Lehrer dies auch so sehen (ebd.). Diese unterschiedlichen Sichtweisen entstehen unter anderem durch verschiedene Annahmen, Einstellungen, Haltungen zu Partizipation. Für eine demokratische Schulentwicklung lassen sich daraus Fragen und Thesen ableiten wie:

- Welchen Wert messen Lehrer der Selbstbestimmung bei, und zwar nicht nur der eigenen, sondern auch der von Schülern und Eltern?
- Inwiefern kollidiert der Wert Partizipation mit traditionellen Lehrer-Werten wie Autorität, Macht, Allwissenheit?

- Demokratische Schulentwicklung muss sich mit gegensätzlichen Werten auseinandersetzen, sie reflektieren und zu einer Veränderung führen.

## 2. Historische Wurzeln unserer Schulen – ein zweiter Zugang zur demokratischen Schulentwicklung

Die Mehrzahl der heute vorherrschenden Schulkonzepte, Organisationsmodelle, Unterrichtsmethoden usw. basieren auf Ideen aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert. In dieser Zeit galten Werte wie Gehorsam, Anpassbarkeit, Gefolgschaft. Das Ziel der Schule war vor allem die Erziehung von Untertanen und Soldaten, die sich den Regeln und Gepflogenheiten dieser Zeit anpassen mussten. Schule war geprägt von einer strengen Hierarchie, in der die Schüler als Zöglinge auf die unterste Stufe gestellt waren und Lehrer allein schon deshalb Macht über sie hatten. Schülern stand keine eigene Meinung zu, sie hatten zu lernen, was der Lehrer ihnen vorgab.

„Traditionell sind (...) Erzieher, Lehrer und Dozenten mit der Autorität von Wissensverwaltern ausgestattet, die über das Wissen, was sie allein verwalten und weitergeben, auch jederzeit selbst verfügen. Sie sind diejenigen, die über das Wissensmonopol verfügen.“ (Ebers/Melchers 2002, S. 19). Wer das Wissensmonopol hat, hat auch die Macht. Lehrer haben also doppelte Macht über ihre Schüler. Flitner hält fest: „Muss es uns nicht zu denken geben, dass im Schulwesen die Kontinuitäten mächtiger sind als die Umbrüche? Zwischen der Schule des Kaiserreiches, der Weimarer Demokratie, der NS-Zeit, der Zeit der Bonner Demokratie, der DDR und der Berliner Demokratie nach der Wiedervereinigung sind die Kontinuitäten erstaunlich.“ (1999, S. 253).

Heute basieren die Ziele von Bildung und Erziehung auf anderen Werten. So zielt Grundbildung auf die Entwicklung der Fähigkeit zu vernunftbetonter Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns. Die Wertebasis der „alten“ Schulkonzepte

passt nicht zu den heute geltenden Werten und den daraus resultierenden Bildungszielen. Deshalb erleben wir diese große Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an eine demokratisch orientierte Schule und den real existierenden Schulen. Dies führt zum Konflikt. Das heute noch auf Unterordnung und Gehorsam fußende Lehrer-Schüler-Verhältnis, der immer noch vorherrschende Glaube an die Homogenität gleichaltriger Kinder und die damit verbundene Benachteiligung durch Gleichmacherei und reine Schulleistungsorientierung sind nicht förderlich für die Entwicklung demokratisch denkender und handelnder junger Erwachsener. Zudem engen sie Lehrerinnen und Lehrer in ihren Handlungsmöglichkeiten ein. Die Tatsache, dass Lehrer im heutigen multimedialen Zeitalter zudem ihr „Monopol des Wissens“ verloren haben, kommt hinzu. Jeder Schüler, jede Schülerin kann Zugang zum Wissen ggf. auch in den neuen Medien finden – doch auch dieser Wandel führte bislang kaum zu Veränderungen im Lehrerhandeln. Nach wie vor gilt: Der Lehrer muss mehr wissen als seine Schüler. „Die (...) Diskussion über eine *veränderte Kindheit* wurde zwar wahrgenommen, ihre Metaphern werden z.B. zur Begründung von Anträgen in Reformvorhaben genutzt, großen Einfluss auf die berufliche Orientierung und das alltägliche schulische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer scheint diese Diskussion jedoch nicht zu haben.“ (Carle 2000, S. 68 ff.).

Es stellt sich die Frage, warum die demokratische Schulentwicklung nur so schleppend vorangeht? Warum nehmen Schulen all diese für sie eigentlich wichtigen Veränderungsanlässe nicht zur Kenntnis? Eine mögliche Erklärung liefert die Systemtheorie, die das Verharren von Systemen und Organisationen auf bestimmten Entwicklungsstufen und bei bestimmten Strukturen mit dem Prinzip der Chronifizierung erklärt (Simon 2007, S. 68 ff.). Demnach ist die Chronifizierung nicht allein das Merkmal eines Systems wie der Schule, sondern sie kennzeichnet die Beziehung zwischen dem System und seinem Umfeld. Die Nichtveränderung von Systemen wird zum Beispiel möglich, wenn die „Kunden“ des Systems ständig wechseln. Im Falle von Schule werden die Schülerinnen und Schüler regelmäßig und automatisch ausgetauscht. Es rücken von „unten“ ständig neue

Jahrgänge nach und „oben“ verlassen die alten Jahrgänge das System. Die Schule muss keine Angst vor grundsätzlichem „Kundenverlust“ haben, denn jedes Kind muss ab dem sechsten Lebensjahr die Schule besuchen und nach Ende der Schulpflicht verlassen mit oder ohne Abschluss. Schulstrukturen und Formen des Lehrens können mit leichten Variationen ewig praktiziert werden, weil das Nachrücken der „Neuen“ nicht von einer Änderung abhängt und nicht davon, wie zufrieden die ehemaligen Schüler und Eltern, abnehmenden Schulen usw. waren.

Grundsätzlich chronifiziert jedes System, dass nicht in eine Krise gerät. Offensichtlich wird die Schule nicht stark genug von ihrem Umfeld gestört, oder wie es Simon bezeichnet, sie kann die massiven Veränderungen der Umwelt nicht als veränderungsrelevante Informationen wahrnehmen und gerät deshalb nicht in eine Krise. Ein Leseanfänger ist zu jeder Zeit ein Leseanfänger gewesen, alle anderen Aspekte von Kindheit heute, die Zunahme schwerer Gewalttaten, die Klagen der Wirtschaft über die mangelnden Kompetenzen der Jugendlichen sind scheinbar nicht bedeutsam für dieses System. Wir nehmen sie als Menschen wahr, aber nicht als Pädagogen. Für Störer – z.B. Kinder mit einer Behinderung oder auch Pädagogen mit kontroversen Ansichten – wurde ein System von Selektionsmechanismen entwickelt, die dazu führen, dass der „Störenfried“ aus dem System ausgesondert wird und somit dessen Funktionieren wieder gewährleistet ist. Für „störende Lehrer“ gibt es beispielsweise ein System freier Schulen, in denen diese ihren reformistischen Ideen nachgehen können. Insofern leisten diese Schulen einen Beitrag zur Chronifizierung vieler staatlicher Schulen (a.a.O.).

Vor diesem Hintergrund müssen Veränderungsprozesse in Schulen über anderes „Störpotenzial“ ausgelöst werden. Ein solches Potenzial wäre die große Differenz zwischen den Werten der Demokratie und den Werten des gängigen Schulmodells. In Demokratien finden wir Werte wie Autonomie, Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Mitwirkung, Toleranz und Fairness, Entscheidungen treffen, teilhaben, Verantwortung für sich selbst und Andere übernehmen. Dies sind Anforderungen der modernen, demokratischen und



zivilen Gesellschaft an das Individuum, deren Förderung nicht per Anweisung funktionieren kann und die dem gegenwärtigen Wertemodell von Schule entgegenstehen. Schule demokratisch zu gestalten heißt, nicht länger diese Realität zu verneinen und so zu tun, als ob es solche gegensätzlichen Werte gar nicht gibt, sondern eine Wertediskussion zur Grundlage der Entwicklung zu machen und so zur Entchronifizierung beizutragen.

### 3. Theorien der Organisationsentwicklung – ein dritter Zugang zur demokratischen Schulentwicklung

Nach Altrichter/Posch geschieht Schulentwicklung weniger auf der Grundlage der allgemeinen Bildungsziele, der Lehraufträge usw., sondern vielmehr auf der Basis der individuellen Interessen und Haltungen der beteiligten Schulpersonen, die in der Regel noch gegensätzlich sein können (1996, S. 1). Will man also (demokratische) Schulentwicklung erfolgreich gestalten, dann müssen neben den vorhandenen Strukturen und Regeln auch die Interessen der Subjekte, ihre Werte und Haltungen in den Blick genommen werden. Werte sind „bewusste und unbewusste Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, von denen sich Individuen und Gruppen bei einer Handlungswahl leiten lassen“ (Horn zit. in Ebers/Melchers 2002, S. 39). Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen einer Person basieren unter anderem auf Werten. „Unsere persönlichen Werte liefern die Basis für unsere Motivation und unsere Entscheidungen, bestimmte Ziele zu verfolgen. Sie haben mit dem zu tun, was uns wichtig ist.“ (Müller 2003, S. 63). Durch Werte werden Normen legitimiert, es wird ein gesellschaftliches Selbstverständnis beschrieben. Insofern prägen Werte die Kultur einer Gesellschaft oder einer Organisation. Gleichzeitig stellen sie eine Zieldimension und die Begründung der zur Zielerreichung notwendigen Handlungen dar. Die Annäherung an einen Veränderungsprozess aus einer Werteperspektive heraus hat die Chance, dass der Prozess auch Verstetigung im Alltagshandeln der Organisation findet. Wenn wir das, was wir machen, für wertvoll und sinnvoll halten, identifizieren wir

uns auch damit, sind in viel stärkerem Maße bereit, es zu pflegen und zu entwickeln.

Neben der fehlenden Reflexion des eigenen Tuns und der unserem Handeln zugrunde liegenden Werte spielt auch die geringe persönliche bzw. kollektive Überzeugung der eigenen Wirksamkeit der Lehrer eine wichtige Rolle bei der Weiterentwicklung der Schulen (Jerusalem/Klein-Heßling o.J.). Lehrerinnen und Lehrer werden heute unter Umständen öffentlich ebenso behandelt, wie sie ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber treten: Sie werden bloßgestellt, hart beurteilt, miteinander verglichen, bei Problemen allein gelassen, von der Hierarchie des Schulwesens erdrückt, zum Einzelkämpfertum und zur Leistungsauslese verpflichtet. Andererseits stellt die Gesellschaft immer höhere Anforderungen an sie und schiebt ihnen und der Schule die Lösung gesellschaftlicher Probleme zu. Unter diesen gegenwärtigen Bedingungen erleben Lehrer zunehmend häufiger Misserfolge und Enttäuschungen. Solche wiederholten Misserfolge führen zu einer Schwächung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung des einzelnen Lehrers. Erleben die Lehrer diese Misserfolge auch bei anderen, fühlt sich zunehmend das ganze Lehrerkollegium erfolglos – eine negative kollektive Selbstwirksamkeit kann die Folge sein.

Geringe Selbstwirksamkeit bei Lehrern führt zu einer geringeren Bereitschaft zur Teilhabe und Partizipation, zu Ohnmacht und Hilflosigkeit. Lehrer erleben sich als zunehmend fremdbestimmt und stellen sich die Frage, inwieweit sie noch Akteure der Gestaltung ihrer eigenen Profession und Organisation sind. Dies kann nach der Strukturierungstheorie von Giddens zur Erstarrung der Organisation führen. Demnach sind die Mitglieder eines Systems „nicht Erfüllungsmomente sozialer Strukturen“, sondern sie haben „Handlungsfähigkeiten und Kompetenzen, die ihnen ein Eingreifen in ihre soziale und materielle Umwelt und somit die aktive Teilnahme an der Produktion von Strukturen gestattet“ (zit. in Biermann 2007, S. 29). Es ist sogar zu fragen, ob sie nicht die Einzigen sind, die aktiv an der Änderung der eigenen Systemstrukturen arbeiten können? Erleben sich die Mitglieder eines Systems aber als unwirksam und hand-



lungsunfähig, nehmen sie häufig diese Rolle des Strukturveränderers der eigenen Organisation nicht ein. Demokratische Schulentwicklung muss deshalb auch an der Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrer ansetzen und ihnen die Bewusstheit und das Vertrauen in die Gestaltungskompetenz für die eigene Schule, die Einsicht in die „Macht im Sinne von Möglichkeiten *anders zu handeln*“ (Biermann 2007, S. 29) zurückgeben.

#### 4. Lernen für die Demokratie durch Demokratie – ein Zugang über die Bildungstheorie

Bildung, Bildungsansprüche und Bildungsstandards rücken zunehmend wieder ins pädagogische Bewusstsein. Häufig wird dabei Bildung nur auf das Ergebnis oder das Ziel – die zu erwerbende (Allgemein-)Bildung – verkürzt. Mit dem Begriff Bildung verbindet sich aber seit Wilhelm v. Humboldt auch das eigenaktive Tätigsein – das Sich-Bilden. Bildung vollzieht sich durch Anregung, nicht durch Eingriff oder Zwang; sie soll zur Entfaltung aller im Menschen angelegten Kräfte beitragen durch die Aneignung der Welt, also die aktive Umwandlung von Äußerem in Inneres. Sie zielt nach Humboldt auf „sich selbstbestimmende Individualität – aber nicht um ihrer selbst willen, sondern, weil sie als solche die Menschheit bereichert“ (Hentig 2004, S. 39). Bildung als lebenslanger Prozess ist die tätige Auseinandersetzung mit der Welt und ermöglicht die aktive und bewusste Teilhabe an der Gesellschaft und Kultur (Thüringer Bildungsplan 2008, S. 14).

„Die Schule hat aus Bildung Schulbildung gemacht“ (Hentig 2004, S. 45) und leistet nicht das, was Bildung bewirken soll: Sie bietet keine Orientierung mehr in der Fülle der möglichen Erkenntnisse und Erfahrungen, in der Kultur und Gesellschaft. Sie ermöglicht nicht das Erlernen und Üben von Verständigungstechniken oder die Wahrnehmung der Verantwortung des einzelnen für sich selbst und für die Gemeinschaft. „Ohne diese drei: Orientierung, Verständigungsmittel und die Wahrnehmung der gegebenen Verantwortung ist man nicht frei, nicht stark, nicht lebensfähig“ (ebd., S. 56) und kann nicht aktiv zur Gestaltung des eigenen Lebens und zum Erhalt

der Demokratie beitragen. Ein Kompetenzraster, das mit dieser Argumentation korrespondiert, hat die OECD für das Leben in einer demokratischen Zivilgesellschaft entwickelt:

- Interaktive Nutzung von Sprache, Medien, Mitteln, Techniken usw.,
- Interagieren in heterogenen Gruppen (heterogen in jeder Form: kulturell, sozial, Alter usw.),
- Autonome Handlungsfähigkeit (also die Übernahme der Verantwortung für eigenes Leben und für die Gemeinschaft, sich in größere Kontexte z.B. Familie, ökologischer Raum einbinden und eigenständig handeln können).

Diese drei Schlüsselkompetenzen greifen eng ineinander und basieren auf der Fähigkeit des reflexiven Denkens. Sie haben für die Mitgliedsstaaten der OECD einen engen Bezug zu den demokratischen Grundwerten.

Damit wird deutlich, dass sich Hentigs Konzept der Bildung mit den Ansprüchen an die Kompetenzen für eine demokratische Zivilgesellschaft decken – sich Bildung und Demokratie ergänzen, ja sogar bedingen. Das eine geht nicht ohne das andere – sie basieren auf gleichen Grundwerten und beides entsteht in einem ko-konstruktiven Prozess. In einer demokratischen Schule muss man deshalb Ideen erproben und diskutieren, Meinungsaustausch, Konfliktregulierung und Einigung üben, Erfahrungen in der Selbstregulierung machen dürfen und dergleichen mehr – man muss sich bilden dürfen.

Die Schule ist die einzig verfügbare staatliche Organisation für alle Kinder, in der eben diese drei Grunddimensionen demokratischen Handelns oder Schlüsselkompetenzen gelernt werden können. Sie ist der Ort, der eine Demokratie im Kleinen sein kann und Erfahrungen für das Gestalten der Gesellschaft ermöglicht. In dem Maße, wie Schule Demokratisierung der eigenen Organisation vorantreibt, wird sie auch den vielfältigen Bildungsansprüchen gerecht. Viele Beispiele demokratischer Schulentwicklung mit dem Focus der Unterrichtsentwicklung zeigen, dass sie kognitiv anspruchsvolleren Unterricht leisten, als herkömmlich Formate dies je leisten könnten.

## 5. Hoffnungen

Im Jahr 2003 wurde von der Bund-Länder-Kommission für Forschungsförderung und Bildungsplanung das Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ initiiert, in dessen Rahmen Schulen Prozesse der Demokratisierung vollzogen. (Haan/Edelstein/Eikel 2007, H. 2, S. 3). Die teilnehmenden Thüringer Schulen haben Möglichkeiten der Demokratisierung von Schule und Unterricht unter anderem durch „cooperative learning in class- and staffroom“, das Förderprogramm zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit im Unterricht oder „Civic education“ erprobt. Die Ergebnisse sind durchweg positiv. Lehrer und Schüler haben erfahren, dass es einen gemeinsamen Weg zur Weiterentwicklung der Schule gibt, der die Anerkennung von Autonomie, wechselseitiger Anerkennung, Toleranz, Wertschätzung der universellen Menschenrechte mit einer Steigerung der Lern- und Arbeitsmotivation verbindet und somit zu einer demokratischen und lernförderlichen Schulkultur führt. Sie alle haben erkannt, dass es sich lohnt, über die antreibenden Werte zu reden, zu diskutieren und ggf. auch zu streiten und gemeinsam nach konsensfähigen Lösungen zu suchen.

Jährlich geben die am BLK-Modellprogramm beteiligten Schulen und die aus diesem Kontext hervorgegangenen Berater für Demokratiepädagogik ihre Erfahrungen im Rahmen der Thüringer Sommerakademie „Demokratie lernen und leben“ weiter und entwickeln neue Ideen gemeinsam mit den Teilnehmern. Das Interesse wird von Jahr zu Jahr größer – der Virus „Demokratie“ hat gezündet und das gibt Hoffnung.

## 6. Prinzipien der demokratischen Schulentwicklung

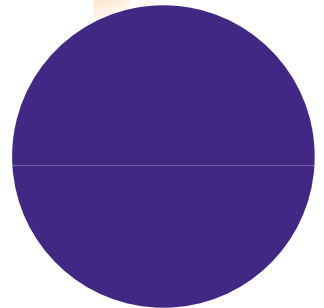
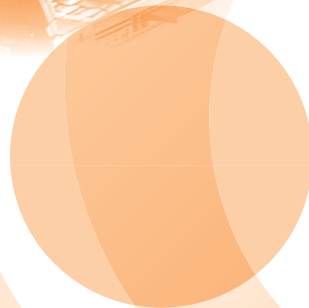
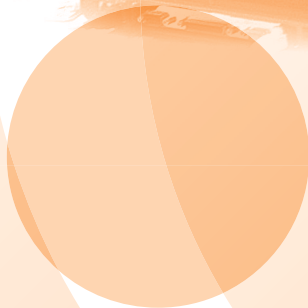
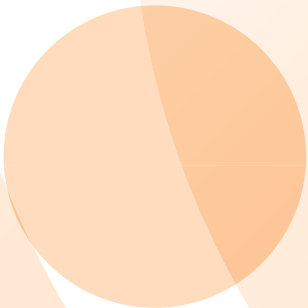
Zusammenfassend möchte ich – als Essenz der Arbeit der Thüringer Demokratieberater und der im BLK-Modellprogramm engagierten Thüringer Schulen – die in diesem Engagement sichtbar gewordenen Prinzipien demokratischer Schulentwicklung als Basis für eine erfolgreiche Weiterentwicklung der Schule und des Schulwesens skizzieren:

- Demokratie muss als Prozess immer wieder neu gelebt und gestaltet werden. Für demokratische Schulentwicklung bedeutet dies, dass sie als kontinuierlicher und unabschließbarer Prozess zu gestalten ist.
- Demokratische Schulentwicklung
- ist stets werte- und konzeptgeleitet, das heißt Werte, Ziele und Handlungskonzepte entsprechen demokratischen Prinzipien.
- muss beide Seiten der Demokratie, Freiheit und Abhängigkeit, in eine lernförderliche Balance bringen. Dies geschieht auf der Basis von Verantwortungsübernahme und einer entbürokratisierten, demokratischen Organisationsgestaltung.
- heißt Etablierung demokratischer Grundwerte und Verfahren in der Schule bzw. Gestaltung der Schule als demokratischen Lebensraum.
- geht nicht von einer einheitlichen Wertebasis bei den Beteiligten aus, sondern setzt sich bewusst mit den verschiedenen und zum Teil gegensätzlichen Werten auseinander. Sie veranlasst zur Reflexion und ggf. Weiterentwicklung der Werte.
- vollzieht sich in Form von wertschätzender Kommunikation und umfassender Beteiligung.
- stärkt alle an Schule beteiligten Personen, insbesondere aber Schüler und Lehrer, und berücksichtigt jedermanns Recht auf gleiche Würde.
- lenkt ihren Focus auf eine Demokratisierung des Unterrichts und der Schulkultur.
- versteht Bildung als ko-konstruktiven Prozess und macht dies zur Grundlage allen pädagogischen Handelns.
- setzt auf die Veränderung in den Personen und zielt auf eine stetige Professionalisierung der Lehrkräfte.
- braucht Vernetzung.

## Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung: förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule. Innsbruck: Studien-Verl.
- Besson, W./Jasper, G. (1990): Das Leitbild der modernen Demokratie. Bauelemente einer freiheitlichen Staatsordnung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Biermann, Ch. (2007): Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht. Weinheim: Juventa.
- Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule. Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 34. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ebers, Th./Melchers, M. (2002): Vom Wert der Wertedebatte. Anmerkungen und Orientierung. Freiburg: Herder.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): „Demokratie lernen und leben“. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.
- Fatke, R./Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Hrsgg. von der Bertelsmann Stiftung. Themenfeld Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fauser, P. (Hrsg.) (1996): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze: Friedrich.
- Flitner, A. (1999): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Erweiterte Neuauflage. München: Piper.
- Haan, G. de/Edelstein, W./Eikel, A. (2007): Qualitätsrahmen Demokratiekompetenz. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Hentig, H. von (2004): Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M./Klein-Heßling, J. (o.J.): Multiplikatorenprogramm Spezialisierungsmodul Selbstwirksamkeitsförderung. Handout. Berlin: Humboldt-Universität.
- Knütter, H.-H. (o.J.): Was ist Demokratie? Online: [www.dados-d.org/deutsch/Demokratie/demokratie/Grundkurs1/Material/lexikon.htm](http://www.dados-d.org/deutsch/Demokratie/demokratie/Grundkurs1/Material/lexikon.htm), Zugriff vom 11. 5. 2009.
- Leipold, R./Pollack, G. (o.J.): Die Förderung der Selbstwirksamkeit als werte- und konzeptgeleitete Schulentwicklung, unveröffentlichtes Manuskript.
- Müller, G. (2003): Systemisches Coaching im Management. Das Praxisbuch für Neueinsteiger und Profis. Weinheim: Beltz.
- Simon, F. B. (2007): Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management und Politik. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Singer, K. (2002): Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre (2008). Weimar: Verlag Das Netz.

# Schulentwicklung



### Vorerfahrungen mit dem Schulentwicklungsprojekt „Praktisches Lernen“

Die politischen und pädagogischen Voraussetzungen für das Förderprogramm Demokratisch Handeln wurden nicht zuletzt durch die Erfahrungen mit der Schulförderung des „Praktischen Lernens“ (Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung 1993; Projektgruppe Praktisches Lernen 1998) geprägt. In diesem Programm ging es primär um die behutsame Korrektur und Erweiterung eines einseitig an kognitivem Lernen orientierten Bildungsverständnisses und die pädagogische Entwicklung einzelner Schulen. Eine der wegweisenden Erfahrungen dabei lag darin, dass ein solches Programm gerade mit einer schulnahen und die bildungspolitischen Kontexte berücksichtigenden Handlungsstrategie in der Praxis begleitet werden muss und dadurch die Wirksamkeit intensiviert werden kann – sowohl die des Schulentwicklungsprogramms selbst als auch die der damit verbundenen Praxisprojekte in den Schulen.

Wesentlicher Bestandteil der mittelfristigen Sicherung von Förderstrukturen und Handlungspartnern war deshalb die Gründung einer Reihe von landesbezogenen Fördervereinen für „Praktisches Lernen“. Bereits Mitte der 80er-Jahre hat z.B. der „Verein zur Förderung des praktischen Lernens in Nordrhein-Westfalen“ Erfahrung mit der Begleitung der schulbezogenen Arbeiten durch „regionale Projektberater“ machen können (Metze 1998, S. 150). Zwar gibt es strukturelle Parallelen zum Programm des „Praktischen Lernens“, doch nahm die Entwicklung des Förderprogramms Demokratisch Handeln einen anderen Verlauf. Nach einer Planungsphase von Mitte 1988 bis Ende 1989 (Beutel/Fausser 1990/1995) wurde 1990 mit der ersten Ausschreibung „Gesucht werden Beispiele Demokratischen Handelns“ begonnen. Dieser Probedurchlauf war regional begrenzt und hat gezeigt, dass man Partner in der Schulpraxis vor allem dann gewinnt, wenn man die regionalen und lokalen schulischen Gegebenheiten berücksichtigt – Schulen also als „Individualitäten“ wahrzunehmen bereit ist.

### Etablierung der Regionalberatung Demokratisch Handeln

Fünf weitere, nunmehr bundesweite Ausschreibungen des Förderprogramms wurden durchgeführt, ehe ein entscheidender Einschnitt in die Arbeitsmöglichkeiten und die Reichweite der Förderangebote gelingen konnte: Mit Beginn des Jahres 1995 haben die vier Bundesländer Thüringen, Sachsen, Hessen und Bremen bei einer „Wissenschaftlichen Untersuchung“ des Förderprogramms Demokratisch Handeln mit dem Bundesbildungsministerium zusammengewirkt. Ziel dieser Untersuchung war es, das Förderprogramm als ein an der pädagogischen Praxis orientiertes Unterstützungsangebot zu stärken und zu stabilisieren, seine Förderinstrumente zu evaluieren und zugleich erfahrungsgesättigtes Wissen über die Formen, Bedingungen und Grenzen von Projekten demokratischen Handelns an Schulen und in Jugendinitiativen zu gewinnen. Seit Beginn des Schuljahrs 1995/96 wird das Förderprogramm deshalb durch eine „regionale Beratung“ ergänzt. Hierfür sind in den genannten Ländern ein Lehrer, eine Lehrerin oder Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter aus der Lehrerfortbildung mit einem Anteil ihrer Arbeitszeit abgeordnet. Mit Ausnahme Hessens haben die an der „Wissenschaftlichen Untersuchung“ beteiligten Länder anschließend die Vereinbarung getroffen, dieses Vorgehen zunächst für drei Jahre fortzusetzen und zugleich neue Länderpartner zu finden. Diese Strategie konnte dann in den Jahren 2000, 2004 und 2007 erneut durch eine solche Absichtserklärung mehrerer Länder unter Federführung des Landes Thüringen weitergeführt werden. Wir streben an, dieses demokratiepädagogische Schulentwicklungsangebot mittelfristig zu verstetigen und wieder mehr Bundesländer in diesen Verbund zu integrieren.

Die Arbeit in der Region hat zwei Seiten: Einerseits richtet sie sich auf die Schulpraxis, indem schulische Projekte aufgefunden, ggf. die Beteiligten vor Ort beraten und bei der Dokumentation und Darstellung ihres Tuns und ihrer Erfahrungen unterstützt werden sollen.

Damit wird zugleich die Ausschreibung bekannt gemacht und ein Beitrag dazu geleistet, Reformpotenziale an den Schulen selbst zu erschließen. Andererseits fließen Wissen und Erfahrungen aus einzelnen Schulprojekten und der Region an das Förderprogramm zurück. Es besteht dadurch die Chance, seine Angebote an den Möglichkeiten und Handlungsbedingungen der Landesbildungssysteme und der einzelnen Schulen auszurichten. Diese Form des Wissenstransfers von der Praxis in die wissenschaftliche Schulpädagogik trägt zur Intensivierung der Förderwirkung bei, und umgekehrt erhöht der persönliche Zugang zu den Schulen das Interesse an den Förderangeboten. Hierzu gehört auch, dass die Regionalberater durch kontinuierliche Mitarbeit in den zentralen Veranstaltungen des Förderprogramms, insbesondere der Lernstatt Demokratie sowie der Jury, zur Schärfung der Qualitätsmaßstäbe und zur stetigen Ausbildung der inhaltlichen Dimensionen von Projekten und Initiativen demokratischen Handelns beitragen.

Die regionale Beratung ist individuell geprägt – sie hängt in ihrer Form wesentlich von den Erfahrungen und Interessen der Personen ab, die sie durchführen. Hinzu kommen Faktoren wie z. B. Umfang der Freistellung und die pädagogischen und beruflichen Schwerpunkte der regionalen Berater. Schließlich spielt auch der Zugang zu den Schulen vor Ort eine Rolle: Regionalberatung in einem Flächenstaat wie Thüringen oder Sachsen sieht anders aus als im Zwei-Städte-Staat Bremen. Dieses Vorgehen wird koordiniert durch regelmäßige Gespräche, durch gemeinsam konzipierte und von den Regionalberatern betreute Fortbildungsveranstaltungen und durch die Mitwirkung an wissenschaftlichen Tagungen zum Themenkreis der pädagogischen „Schulentwicklung“. Hinzu kommen Projektausstellungen, Vorträge u.a.m. Zusätzlich zu den vier seit 1995 wirksamen regionalen Beratungsangeboten hat das Land Brandenburg seit 1999 eine regionale Beratung etabliert. Das Land Hamburg hat eine solche Stelle seit dem Schuljahr 2000/01 eingerichtet, das Land Berlin seit dem Schuljahr 2001/02, Sachsen-Anhalt seit 2006. Seit etwa sieben Jahren ergänzt sich der

„hauptamtliche“ Beraterkreis durch eine Reihe von ehrenamtlich tätigen Regionalberaterinnen und -beratern. Hierzu gehören die Länder Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Rheinland-Pfalz. Das Netz der regionalen Beratung für den Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ konnte über die Jahre gesehen systematisch ausgebaut werden und lebt inzwischen gleichgewichtig von Leistungen der beteiligten Länder und von ehrenamtlichem Engagement.

### Was wird in Thüringen getan?

Das Förderprogramm Demokratisch Handeln wurde anfangs am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen durchgeführt. Mit der Berufung des wissenschaftlichen Leiters des Förderprogramms, Peter Fauser, auf die Professur für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena wurde das Programm als Drittmittelprojekt an diesen Lehrstuhl angegliedert. Seit Anfang 1992 konnte sich deshalb das Förderprogramm als Forschungs- und Entwicklungsprojekt gerade auch mit Unterstützung des Landes Thüringen profilieren. Bereits viermal wurde die „Lernstatt Demokratie“ in Jena veranstaltet: 1994 in der Lobdeburg-Schule und 1995 im Anger-Gymnasium sowie in den Jahren 2005 und 2007 – nunmehr auf dem Gelände und in den Räumen der IMAGINATA, in denen auch die Geschäftsstelle des Förderprogramms Demokratisch Handeln ihren Sitz hat. Seither ist die „Lernstatt Demokratie“ alle zwei Jahre in Jena zu Gast, wie auch in diesem Jahr – im Frühsommer 2009. Dabei besteht eine enge Kooperation mit der IMAGINATA.

Seit 1995 wird das Förderprogramm vom Thüringer Kultusministerium in der regionalen Beratung mit einer Stelle im Umfang eines halben Lehrere deputats unterstützt. Zudem hat das Thüringer Kultusministerium die Federführung dafür übernommen, gemeinsam mit einer Gruppe von Bundesländern im Rahmen der Kultusminister-



konferenz das Förderprogramm Demokratisch Handeln finanziell und ideell zu unterstützen. Dies geschieht vor allem mit dem Ziel, gerade in den beteiligten Ländern die Resonanz auf den Wettbewerb zu erhöhen, möglichst neue Projekte anzuregen und so einen wachsenden Beitrag zur demokratischen Schulentwicklung zu leisten. Thüringen ist also das „Sitzland“ bei der Unterstützung des Förderprogramms Demokratisch Handeln durch die Bundesländer.

Die regionale Beratung Thüringens entwickelte sich in mehreren Phasen: Zunächst ging es um den Aufbau einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Schulämtern des Landes. Von dort aus bekamen alle Schulen über den Regionalberater die Ausschreibungsunterlagen. Der Regionalberater hat Kontakte zu Schulen und Projekten geknüpft und eine differenzierte Begleitung einzelner Projekte begonnen: Hierzu gehörten z. B. der Verein „Interkulturelles Lernen“ an der Wielandgrundschule in Weimar (Gebuhr/Tacke 2001), das Friedrich-Schiller-Gymnasium Weimar (Beutel/Lokies 2001) und das Gymnasium Bergschule Apolda (Riel 2001). Gerade die Geschichtsprojekte der Bergschule Apolda haben einen schulprofilprägenden und kontinuierlichen Verlauf genommen. Die Betreuung und weitere Projektentwicklung obliegt bereits seit 2005 Thomas Thieme, der seit 2007 auch die Stelle des Regionalberaters für das Land Thüringen einnimmt. Thematisch gesehen hat die regionale Beratung in Thüringen deshalb unter anderem einen Schwerpunkt bei Geschichtsprojekten, projektbezogenen Partnerschaften, Initiativen im Bereich der Gewaltprävention und bei der Begleitung von Kinder- und Jugendparlamenten herausbilden können.

Eine zweite Phase diente der Ausdifferenzierung der Akquisitionsmethoden für Projekte und Partnerschulen. Mithilfe der Pressepiegel der Schulverwaltung, der Kooperation mit dem Thüringer Kultusministerium, in der Zusammenarbeit mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) sowie durch eigene Recherchen gelang es, Kontakte zu vielen Schulen herzustellen. Bei der Identifizierung von Projekten demokra-

tischen Handelns gelang es, auch freie Initiativen und Verbände oder Organisationen mit einzubeziehen.

Eine dritte Phase hatte zum Ziel, die Beratung vor Ort zu intensivieren. Daraus resultierte auch die Unterstützung bei der Dokumentation von Projekten in Zusammenarbeit mit Jugendlichen selbst. Gleichzeitig konnte eine Wanderausstellung zu exemplarischen Beispielen demokratischen Handelns erarbeitet werden. Die Präsentation der Projektausstellungen in den Schulen Thüringens und anderen öffentlichen Einrichtungen wurde dabei von Foren und Diskussionsrunden begleitet. Für die „Wissenschaftliche Untersuchung“ des Förderprogramms konnten zwei Fallstudien (Lokies 1997, 1999) erstellt werden.

### **„Lernstatt Demokratie Thüringen regional“ – Kooperation und Fortbildungen**

In der aktuellen Phase seit 2005 geht es – neben der Wahrnehmung der sonstigen Aufgaben in der regionalen Beratung – um die Intensivierung der Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches und der Lehrerfortbildung. Wir haben in den letzten Jahren eigenständige und komplexe projektbezogene Fortbildungskonzepte erarbeitet und in enger Kooperation mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) als „Lernstatt Demokratie Thüringen regional“ umgesetzt. Anfangs waren diese Veranstaltungen in den Räumen des Thillm zu Gast. Seit 2003 nutzen die beiden Träger die Räume und das Ambiente der IMAGINATA im Umspannwerk Jena-Nord.

Kern des Konzepts „Lernstatt Demokratie Thüringen regional“ sind die Erfahrungen, pädagogischen Strategien und Probleme der teilnehmenden Projektgruppen selbst. Pädagoginnen und Pädagogen aus Thüringen werden eingeladen, die bei den letzten Ausschreibungen im Förderprogramm Demokratisch Handeln ein Projekt vorgestellt haben – unabhängig davon, ob ihr Projekt bei der bundesweiten Auswahl Anerkennung finden konnte oder nicht.

Zudem sind in den Arbeitsgruppen Lehrerinnen und Lehrer vertreten, die planen, ein Projekt zu beginnen, sich bei der Durchführung eines Projektes befinden oder vorhaben, dieses im Förderprogramm einzureichen. Im Erfahrungsaustausch diskutieren Pädagogen über Grenzen und Möglichkeiten dieser Form schulischen und außerschulischen Handelns. Projekte werden kritisch aufgearbeitet, neue Projekte angeregt. Besonders bedeutsam dabei ist, dass das Förderprogramm Demokratisch Handeln bei diesen Gelegenheiten durch seine überregional angelegte Arbeitsstruktur ermöglicht, dass einige Projektgruppen aus anderen Bundesländern hinzutreten. Diese regionale Fortbildungsstrategie berücksichtigt zwar einerseits der besonderen Rahmenbedingungen von Schulentwicklung und Projektpädagogik in den Schulen des Landes Thüringen, doch sorgen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus anderen Landeskontexten regelmäßig für korrigierende Nachfragen und anregende Ergänzungen mit Erfahrungen und Handlungspartnern, die durch die jeweiligen pädagogischen Traditionen geprägt sind.

Seit 2005 führen wir die Fortbildungen in Zusammenarbeit mit Landesverband Thüringen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) durch, seit 2007 zudem in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) und seit 2009 auch mit der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Thüringen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). Die Bündelung der im Feld aktiven Kräfte und Erfahrungsträger ist ein erfolgsstabilisierender Faktor.

Schließlich liegt uns daran, in diese entwicklungsbezogene Form der Fortbildung auch das Wissen und die Wahrnehmung der Demokratie und in der Schule aus Sicht von Schülerinnen und Schülern einzubeziehen. Gerade durch diese alters- und rollenheterogene Mischung bekommen die Fortbildungen als auf Selbstreflexion und Schärfung des demokratiepädagogischen Potenzials der Schulen ausgerichtete Veranstaltungen eine eigene Farbe, die gleichermaßen herausfordert und beständige begleitende Anpassungen des Fortbildungs- und Moderationskonzeptes erforderlich machen. Man kann zusammenfassend sagen, dass kontextnahe

Schulentwicklung mit der Möglichkeit verbunden wird, „über den Zaun“ der landesspezifischen Schulentwicklungsbedingungen hinausblicken zu können.

### **Der Wettbewerb Demokratisch Handeln – Die bisherigen Ergebnisse im Land Thüringen**

Zwischen 1995, dem Beginn der regionalen Beratung in Thüringen, und 2008 wurden aus den Schulen des Landes insgesamt 310 Projekte von Schulen, außerschulischen Trägern und eigenständig handelnden Jugendlichen und Jugendgruppen eingereicht. Im Jahre 2004 wurde mit 39 Projekten die bislang höchste Zahl an Einsendungen in Thüringen seit Bestehen des Förderprogramms erreicht.

Letztlich schwankt die Bewerberzahl von Jahr zu Jahr. Im Durchschnitt ergibt sich von 1995 bis 2008 ein Jahres-Mittel von 22 Einsendungen. Neben einer natürlichen Schwankung spiegeln sich in dem Auf und Ab allerdings auch Einflüsse aus den Veränderungen der schulischen Gegebenheiten in Thüringen wieder. Schulschließungen und Schulzusammenlegungen sowie die Einführung von Teilzeit-Arbeitsverhältnissen haben ebenso einen Einfluss auf die Zahl der Einsendungen wie verschiedene Schulentwicklungsprogramme oder Fördermaßnahmen im Bereich der Jugendarbeit.

Da zahlreiche Projekte über ein oder mehrere Jahre durchgeführt werden und in der Regel erst bei Abschluss des Projektes beim Förderprogramm eingereicht werden, treten die Schwankungen, die durch solche Faktoren beeinflusst werden, eher zeitversetzt auf. In den letzten zehn Jahren (von 1999 bis 2008) wurden durchschnittlich 24 Projekte eingereicht; in den sechs Jahren davor (also von 1993 bis 1998) lediglich 19,5. Diese Durchschnittswerte zeigen, dass trotz allen Wandels der schulpolitischen Rahmenbedingungen eine anhaltende Stabilisierung, tendenziell sogar eine wachsende Beteiligung am Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ zu verzeichnen ist. Die Zahl der Projekte und Initiativen, die durch das Programm beraten und begleitet werden, ist dabei

ungleich höher als das arithmetische Mittel von 22. Einerseits gibt es in jedem Jahr eine Reihe von interessanten Projekten in Thüringen, die trotz Beratung und Aufforderung nicht dokumentiert und letztlich auch nicht eingereicht werden. Dieses „Nichteinreichen“ resultiert allerdings weniger aus fehlendem Interesse, sondern ist eher aus der großen schulischen Belastung der die Projekte letztlich begleitenden Lehrkräfte zu erklären. Andererseits gibt es zahlreiche Projekte, die aus unterschiedlichsten Gründen letztlich nicht ihre selbst gesetzten Ziele erreichen oder den damit verbundenen Erwartungen bei den Schulen nicht vollständig entsprechen. Mit diesem Argument wird von Fall zu Fall von den Projektleitern erklärt, weshalb sie sich nicht an der Ausschreibung beteiligen. Sichtbar wird daran, dass für die Initiatoren von Projekten – sowohl bei den Lehrenden als auch in der Schülerschaft – allemal auch ein Vergleichsgesichtspunkt, der Aspekt eines „concours“ bedeutsam ist, wenn sie Projektdokumentationen unter dem Gesichtspunkt eines Wettbewerbes vorlegen sollen. Dies gilt auch, wenn gerade im Rahmen der Projektberatung eine solche Bezugsnorm relativiert wird und der Entwicklungsaspekt der Projekte im Kontext der Schule und in Blick auf seinen demokratiepädagogischen Gehalt hervorgehoben wird. Auch hier zeigt sich, was so mancher „Best Practice“-Ansatz in der Entwicklungsförderung im Schulwesen ausweist. Das Potenzial der Schulen ist höher als das, was man (über die Grenzen der eigenen Schule hinaus) letztlich überregional sieht. Die Bemühung um die pädagogische Schulreform im Bereich der Demokratiepädagogik wird auch in den nächsten Jahren dazu beitragen müssen, dieses schulimmanente Entwicklungspotenzial zu erkennen, zu beschreiben, zu stärken und nach außen zu vermitteln.

Insgesamt gesehen sieht die Bilanz des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ für die Schulen im Land Thüringen positiv aus: Das Land ist seit 1995 „Sitzland“ für die KMK-Länderunterstützung zum Wettbewerb Demokratisch Handeln und wird dies auch weiterhin bleiben. Die Anstrengungen für die praxisrelevante Unterstützung und Entwicklung von Konzepten einer „Schule der Demokratie“ sind am Jenaer Lehrstuhl für Schulpäda-

gogik und Schulentwicklung eng mit einer Reihe reformpädagogischer Schulen, insbesondere in der Region Jena, verknüpft und korrespondieren mit weiteren Schulentwicklungsprojekten des Jenaer Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung. Das schafft zusätzlich günstige Voraussetzungen dafür, Projekte und Initiativen aufzufinden und anzuregen sowie Partner mit einer Fülle praktischer Erfahrungen für Multiplikation und Fortbildung zu finden. Überdies wurde von diesem Lehrstuhl ausgehend und unter Bezugnahme auf Ergebnisse, Erfahrungen und Handlungsformen des Förderprogramms Demokratisch Handeln das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ konzeptionell mitgestaltet (Edelstein/Fauser 2001). In der Konkretion dieses BLK-Programms im Land Thüringen durch zwei Schulsets zu den Themenschwerpunkten „Projektdidaktik“ und „Schulsozialarbeit“ konnte insbesondere die regionale Beratung unseres Förderprogramms unterstützend mitarbeiten. Eine Reihe von Schulen hat sich mit Projektdokumentationen des Förderprogramms auseinandergesetzt, um die eigenen Arbeitsziele zu präzisieren. Bei den laufenden Fortbildungsveranstaltungen und bei der „Lernstatt Demokratie Jena 2005“ konnte diese Zusammenarbeit weitergeführt werden.

Inzwischen tritt die Kooperation mit anderen Erfahrungsträgern von politischer Bildung und Demokratiepädagogik hinzu. Perspektivisch sollen im Zusammenwirken mit der Heinrich-Böll-Stiftung Thüringen, dem Thillm, der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Thüringen der DKJS in Jena, der DeGeDe und der FSU Jena weitere Projekte und Arbeitsformen entwickelt werden. Erstmals zum Wintersemester 2009/10 ist eine Ringvorlesung „Ganztagsschule und Demokratiepädagogik“ geplant. Im Herbst 2009 wird in diesem Kooperationskontext zudem eine Fachtagung „Demokratie und Schule“ in der Evangelischen Akademie Neudietendorf stattfinden. Darüber hinaus engagiert sich auch die Regionalberatung Demokratisch Handeln in der TKM-Initiative „Jahr der Demokratie 2009“ sowie im Multiplikatorenprogramm „Demokratiepädagogik“, das vom Thillm in der Folge einer Initiative des Thüringer Landtages aufgelegt worden ist.

Auch beim Versuch, die Ergebnisse aus der Arbeit der BLK-Programmschulen in die Schulen des Landes zu tragen, beteiligt sich die Regionalberatung des Förderprogramms. Entscheidend ist hierbei, dass unterschiedliche Schulentwicklungs- und Förderstrategien sich wechselseitig ergänzen. Von dieser günstigen Ausgangssituation her darf man gespannt sein, wie sich das Engagement der Thüringer Schulen für demokratisches Handeln weiterentwickelt. Sichtbar ist, dass dies nur in einem Kontext der Kooperation, der wechselseitigen Stärkung und Ergänzung und mit dem Ziel stetiger, schulnaher Angebote und Handlungsformen gelingen kann. Allemal hat das Land Thüringen mit diesem Angebot ein flexibles Begleitinstrument für die demokratische Schulentwicklung zur Verfügung.

### **Wahrnehmung, Beratung und Begleitung: Formen der regionalen Beratung**

Die Form der Beratung und Begleitung ist von der Art des Projektes, der Schulart und dem Beratungspartner abhängig. Sie ist immer individuell und erfolgt telefonisch, durch einen Besuch des Projektes bzw. der Schule oder durch schriftliche Hinweise. Hierzu gehört auch das Angebot, Materialien, Publikationen und Projektbeschreibungen zuzusenden, ja überhaupt eine strukturierte Form der Auseinandersetzung mit bereits vorliegenden, vergleichbaren oder auch anregenden Erfahrungen zu moderieren. Die Beratung kann dabei nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern in Anspruch genommen werden, sondern auch von Schülerinnen und Schülern bzw. von Schülergruppen. Dies gilt vor allem dann, wenn die Jugendlichen selbst Initiative ergreifen oder eigenständig Projekte durchführen.

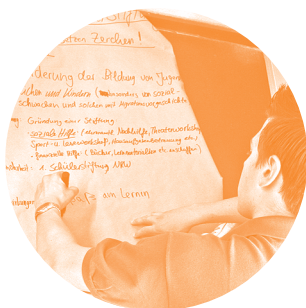
Wird ein lehrplanbezogenes Projekt von einer Schulklasse durchgeführt, kann die Begleitung und Beratung auch direkt in der Klasse – bspw. als Teil des Unterrichtes – erfolgen. Die Form der Beratung ist überdies vom jeweils aktuellen Stand des Projektes abhängig. Es gibt Schüler und Lehrer, (1) die planen, ein Projekt durchzuführen,

(2) die sich mitten in der Durchführung eines Projektes befinden oder (3) die ein Projekt abgeschlossen haben. Im ersten Fall erfolgt die Hilfe durch Informationen zum Beispiel über vergleichbare Projekte in- und außerhalb Thüringens, in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Projektformen und Herangehensweisen. Die regionale Beratung gibt Hinweise, wo und wie notwendige Unterstützung eingeworben bzw. gefunden werden kann. Im zweiten Fall, also dann, wenn ein Projekt noch nicht abgeschlossen ist, kann es darum gehen, Schwierigkeiten und Probleme zu überwinden. Die Begleitung des Projektes kann in Konfliktsituationen bspw. in einer Konflikt-Moderation bestehen. Auch können über das Förderprogramm Kontakte zu ähnlichen Projekten hergestellt werden, wenn die Projektteilnehmer möglicherweise eine Kooperation mit anderen Schulen anstreben. Im Gespräch mit Schülern und Lehrern können Projektideen inhaltlich konkretisiert werden, um zielgerichteter sowohl am Erreichen der Projektidee als auch an der Ausarbeitung weiterer Projektschritte zu arbeiten. Ist ein Projekt abgeschlossen – entspricht also dem dritten Fall –, bezieht sich die Hilfe in den meisten Fällen auf Aspekte der Dokumentation und der Evaluation bis hin zur Beratung in Blick auf die Zusammenstellung einer Bewerbungsmappe (Projektportfolio). Unterstützung finden die Projektgruppen auch bei der Öffentlichkeitsarbeit. Jedes Jahr werden durch das Förderprogramm Demokratisch Handeln zahlreiche Pressemitteilungen verschickt, um die Öffentlichkeit über Initiativen demokratischen Handelns zu informieren. Insgesamt haben Schüler und Lehrer durch die regionale Beratung immer die Möglichkeit, Informationen über den Wettbewerb Demokratisch Handeln und die damit verbundenen Schulprojekte aus erster Hand zu bekommen und externes fachliches Wissen vor Ort – an der Schule und im Projekt – in Anspruch zu nehmen.

## Perspektiven

„Demokratisch Handeln“ und „Demokratie-Lernen“ sind Stichworte, die immer noch kontroverse Debatten auslösen. Während in der Schule seit Jahren eine Tendenz zum fächerübergreifenden und auf die Schule als Kultur und Lebenserfahrung des Alltags bezogenen Lernen feststellbar ist, wird diese Form einer „überfachlichen“, auf Einstellungen, Haltungen und Handeln bezogenen „Demokratiepädagogik“ mit sehr kritischen Untertönen diskutiert (Breit/Schiele 2002; Patzelt 2004). Das reicht bis zur Unterstellung, ein der Demokratiepädagogik verpflichtetes Projektlernen bewege sich jenseits des pädagogischen Ziels, zur politischen Mündigkeit zu erziehen: „Ohne kognitive Anstrengung ist sie (die politische Mündigkeit, Anm. der Autoren) nicht zu haben. Aber genau davon ist in der Demokratiepädagogik so selten die Rede.“ (Detjen 2005, S. 28) Diese Diskussion, die vehement in den Verbänden der Fachdidaktik zur politischen Bildung und an den Hochschulen geführt wird, geht an der Schulpraxis eher vorbei – und streift sie letztlich doch. Schließlich ist jede Schule auch in Thüringen kraft Schulgesetz dazu verpflichtet, zur Demokratie zu erziehen: „Wesentliche Ziele der Schule sind (...) die Befähigung zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zur Mitgestaltung der freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ (§ 2 ThürSchG v. 6.8.93). Inzwischen gibt es jedoch vielfältige Formen ergänzender Kooperationen zwischen der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik, an denen sich das Förderprogramm Demokratisch Handeln kontinuierlich beteiligt (Lernende Schule 2008).

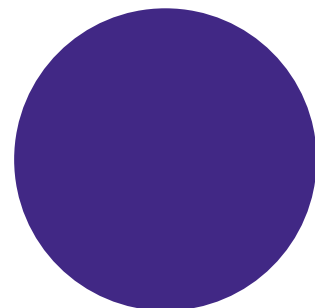
Insofern geht der Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ weiterhin davon aus, dass er mit seinem Archiv an dokumentierter „Best Practice“-Erfahrung ebenso wie mit seinem Verbund an fachlichen und schulischen Partnern den Schulen des Landes Hilfen und Unterstützung zur Konkretisierung dieses grundlegenden Auftrages der allgemeinbildenden Schulen geben kann. Für die weitere Entwicklung der Regionalberatung in Thüringen werden die Erfahrungen, Ideen und Praxisprojekte der Schulen des Landes maßgebliche Richtschnur und inhaltlicher Maßstab sein. Unser Beratungsangebot bedient sich dabei auch der elektronischen Medien. Für die Regionalberatung in Thüringen ist innerhalb des Web-Portals „[www.demokratisch-handeln.de](http://www.demokratisch-handeln.de)“ eine eigene Seite eingerichtet. Dort wird über die Angebote des Förderprogramms Demokratisch Handeln in Thüringen und der regionalen Beratung aktuell informiert. Im Rahmen dieser Service-Angebote, insbesondere zu den Projekten aus den Schulen, können alle bislang dokumentierten und in den Ausschreibungen vorgelegten Projekte aufgerufen werden: Hier steht ein immenser Anregungspool zur Verfügung, den wir Jahr für Jahr weiter ausbauen. „Demokratisch Handeln“ bleibt für die Schulen insgesamt, besonders aber auch für die Schulen des Landes Thüringen – und damit auch für die Angebote der regionalen Beratung unseres Förderprogramms hier im Lande – eine anhaltende und interessante Herausforderung.





## Literatur

- Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (1993): Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum. Weinheim: Beltz.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (1990/21995): Demokratisch Handeln. Dokumentation des Kolloquiums „Schule der Demokratie“ vom 24. bis 26. September 1989 an der Universität Tübingen. Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutel, W./Lokies, I. (2001): Einmischen als Bürgertugend – Der Fall Kastanie. In: Beutel/Fauser (2001), S. 169–175.
- Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Detjen, J. (2005): Interview zur Entgegnung auf Gerhard Himmelmann. In: Polis, H. 1, S. 26–28.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.
- Förderprogramm Demokratisch Handeln (Hrsg.) (1996): Kurzdarstellungen und Ergebnisse der Ausschreibung 1995. Jena: Eigendruck.
- Gebuhr, G./Tacke, H. (2001): Mit Kindern unterwegs zu einer Welt der kulturellen Vielfalt. In: Beutel/Fauser (2001), S. 159–167.
- Lernende Schule 11 (2008) 43, Themenschwerpunkt: „Schule demokratisch entwickeln“.
- Lokies, I. (1997): Der Fall Kastanie. Von der Aktion zum Projekt. In: Pädagogik 49, H. 7–8, S. 46–49.
- Lokies, I. (1999): Annäherung an Auschwitz. In: Förderprogramm Demokratisch Handeln (Hrsg.): Wissenschaftliche Untersuchung des Förderprogramms Demokratisch Handeln. Bd. 8: Begleitende Evaluation II von Projekten demokratischen Handelns und Erstellung von Projektportraits an Schulen der Bundesländer Bremen, Sachsen und Thüringen. Red.: W. Beutel. Jena: Eigendruck, S. 16–40.
- Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik (vom 26. Februar 2005), abgedruckt in Beutel/Fauser (2007), S. 200–202. (Siehe auch „Service“)
- Metze, E. (1998): Arbeitsstelle und Verein zur Förderung des Praktischen Lernens in Nordrhein-Westfalen. In: Projektgruppe Praktisches Lernen (1998), S. 149–154.
- Patzelt, W. (2004): Demokratieerziehung oder politische Bildung? Eine Auseinandersetzung mit Peter Fauser. In: kursiv – Journal für politische Bildung 8, H. 4, S. 66–76.
- Riel, H.-D. (2001): Annäherung an Auschwitz – Eine Skizze zu einem Kooperationsprojekt. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): Demokratisch Handeln. Bilanz und Perspektiven nach einem Jahrzehnt. Jena: Eigendruck, S. 47–56.
- Projektgruppe Praktisches Lernen (Hrsg.) (1998): Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim: Beltz.
- Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445), i.d.F. vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 16. Dezember 2008 (GVBl. S. 556, 558).



## Das „Jahr der Demokratie 2009“ – Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik an Thüringer Schulen

Hans-Peter Ehrentraut-Daut | Matthias Brodbeck

Auf guten Straßen führt der Weg vorbei an schönen Städten und Dörfern, keine Grenzkontrollen, überall die gleiche Währung, Thüringen ist genauso ansehnlich wie Bayern oder Hessen. Was für eine erfolgreiche und gesamtdeutsche Anstrengung wurde dabei in den vergangenen rund 20 Jahren geleistet! Dank gilt den Menschen hier, die dies geschaffen haben und Dank gilt auch den Menschen in den „alten Bundesländern“ und im vereinten Europa, denn auch sie haben zu der überaus positiven Entwicklung gebührend beigetragen.

„Ruinen schaffen – ohne Waffen“ stellte der DDR-Deutsche mit Bitterkeit fest, wenn nach Jahrzehnte langen Siechtums historische Gebäude in sich zusammenfielen oder per Sprengstoff beseitigt wurden, nachdem sie zuletzt noch als Altenheim gedient hatten. Man brauchte Platz für gesichtslose Einheitsfassaden und für Bunker und Armeen. Dafür hatte man auch Geld. Notfalls wurde sogar noch das Straßenpflaster ausgegraben und verkauft.

Angesichts der mittlerweile vergangenen fast 20 Jahre seit dem Ende der DDR-Diktatur im Ergebnis einer bespiellosten friedlichen Revolution muss man aber auch feststellen, wie wenig präsent und handlungsleitend, ja oft wie gering das Wissen über die deutschen Diktaturen im 20. Jahrhundert in der Bevölkerung ist. Der stetig fortgeführte Thüringen-Monitor (Edinger/Hallermann/Schmitt 2008) der letzten Jahre macht zwar Erfolge deutlich. Er zeigt aber auch, dass manche Heranwachsenden (und da und dort wohl auch Erwachsene) ein eher begrenztes Bild von Diktaturen im Allgemeinen und von der Diktatur in der ehemaligen DDR im Besonderen haben.

### Was tut die Schule für die Demokratie, für die Auseinandersetzung mit Diktaturen?

Wie lautet die Antwort auf diese Frage? Rund heraus: Nicht immer genug! Von manchem wird als problematisch angesehen, dass Sozialkunde als Leitfach der Politischen Bildung mit einer Wochenstunde auskommen muss. Auch die Koordination mit anderen Fächern bleibt oft lediglich in Ansätzen stecken.

Gut ausgebildete Lehrer an den Thüringer Schulen gibt es. Die Angebote zur Politischen Bildung, gar zur Auseinandersetzung mit Diktatur und Totalitarismus sind u.a. mit der KZ-Gedenkstätte Buchenwald, der KZ-Gedenkstätte Lager Mittelbau DORA Nordhausen wie auch des NKWD-Speziallagers Buchenwald, den Grenzland-Gedenkstätten Mödlareuth, Point Alpha, Bad Soden-Allendorf, Teistungen, der Gedenkstätte Amthordurchgang im Torhaus Gera und der Gedenkstätte Stasi-Untersuchungshaftanstalt Erfurt reichlich gegeben. Zumal zu den Gedenkstätten eine umfangreiche Literatur für die unterrichtliche Gestaltung – nicht zuletzt durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) – angeboten wird. Außerdem sind viele Zeitzeugen zur DDR-Diktatur unter uns, die sich für die Aufarbeitung dieser Themen anbieten. Zudem fördert das Land diesen Bereich mit Zuschüssen für Schulklassen (z. B. für Besuche von Museen und Gedenkstätten), die die Auseinandersetzung mit Diktaturen und mit der DDR-Geschichte stärken sollen. Aber wurde von den Angeboten bislang ausreichend Gebrauch gemacht?

### Das „Jahr der Demokratie 2009“

20 Jahre sind seit der friedlichen Revolution in der ehemaligen DDR ins Land gegangen. Vor 60 Jahren wurden mit dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland die Grundlagen unserer freiheitlichen und demokratischen Grundordnung geschaffen und beschlossen. Vor 90 Jahren gründete sich in Weimar die erste demokratische Republik auf deutschem Boden, die 14 Jahre später von den Nagelstiefeln der Nationalsozialisten zertreten wurde.

Das Jahr 2009 ist zudem auch ein Jahr voller demokratischer Entscheidungen: Bundestagswahlen, Landtagswahlen, Kommunalwahlen und Europawahlen finden statt und am 23. Mai werden wir die Bundespräsidentenwahl durch die Bundesversammlung erleben. All dies berücksichtigend und getragen von der Absicht, das Kompetenzniveau der Thüringer Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Demokratie und Auseinandersetzung mit Diktaturen zu erhöhen, wurde deshalb das Jahr 2009 zum „Jahr der Demokratie“ an Thüringer Schulen ausgerufen.

Das Vorhaben „Jahr der Demokratie 2009“ zielt auf die Vermittlung und Vertiefung von Wissen zur Geschichte unserer Demokratie und auf die Auseinandersetzung mit zwei Diktaturen in der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Ebenso wichtig ist aber auch das Erleben und Gestalten von Demokratie, das eigenverantwortliche demokratische Handeln, das seinen Raum auch in der Schule hat. Darüber hinaus wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, ihr Wissen, ihr Können, ihr Engagement in verschiedenen Wettbewerben unter Beweis zu stellen.

### Das „Jahr der Demokratie 2009“ gliedert sich deshalb in drei Teilvorhaben:

#### ● Unterricht:

Kompetentes Handeln ist nicht zuletzt auch auf der Basis entsprechender sachlicher Kenntnisse und methodischer Fähigkeiten möglich. Deshalb ist und bleibt natürlich der Unterricht eine wichtige Instanz politischer Bildung. Dies betrifft zum einen die Fächer der gesellschafts- und humanwissenschaftlichen Fächergruppe. Letztlich sind politische Bildung und Demokratieerziehung aber Aufgabe aller Fächer. Neben Sozialkunde sind Geschichte, Geografie, Religionslehre, Ethik und die Fächer des Bereiches Arbeit-Wirtschaft-Technik durch viele Schnittmengen mit dem Politischen gekennzeichnet. Demokratieerziehung und Vermittlung demokratiegeschichtlichen Wissens ist deshalb fest in den Thüringer Lehrplänen verankert. Das „Jahr der Demokratie“ kann und soll Anlass sein, den bedeutenden historischen Daten der Demokratiegeschichte (1919 – 1949 – 1989) in besonderer Weise Rechnung zu tragen sowie den Unterricht so weiterzuentwickeln, dass auch in Zukunft Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zum eigenverantwortlichen und kompetenten demokratischen Handeln Begleitung und Unterstützung finden.

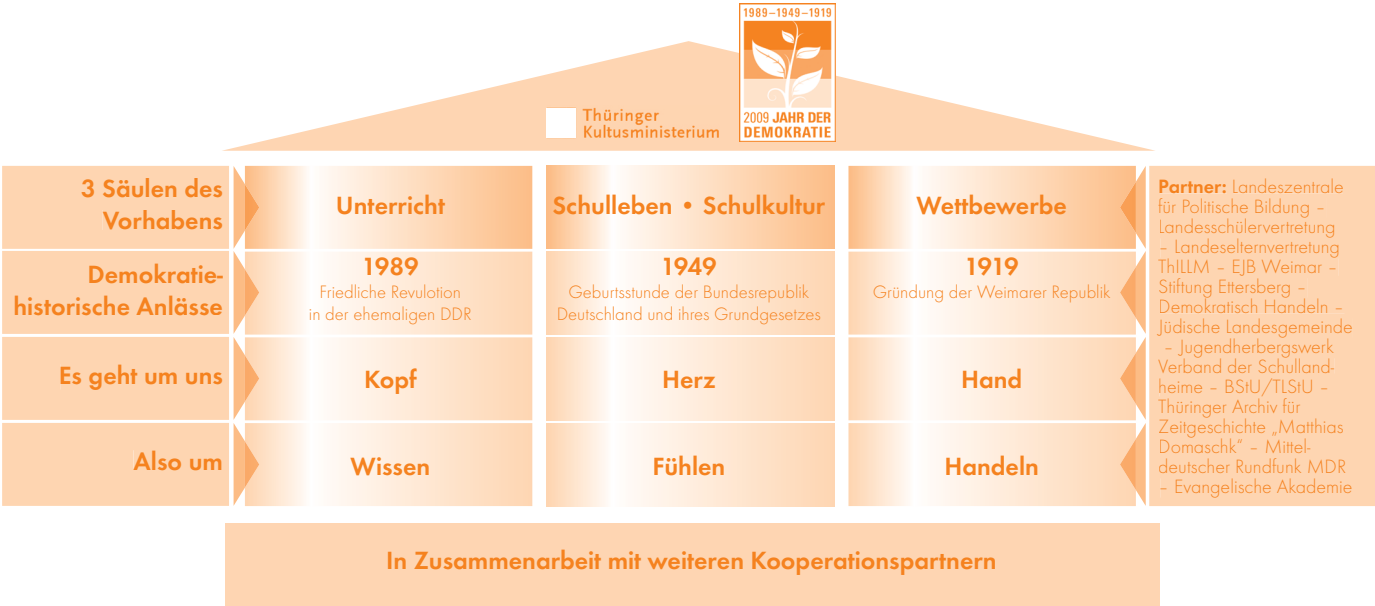
#### ● Schulleben/Schulkultur:

Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres eigenen Lernens und Gestaltens und nicht als Objekte der Belehrung zu sehen, bestimmt die Perspektive der Entwicklung von Unterricht und Schule insbesondere auch in Bezug auf curriculare Prozesse.

Für den Bereich der Politischen Bildung heißt dies, Schulkultur und Schulleben stärker als Instanz politischer Bildung in den Fokus zu nehmen. Eine ganze Reihe von Thüringer Schulen befindet sich in diesem Sinne bereits auf dem Weg. Die mit solchen Programmen wie dem BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“, dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln oder der Initiative „mitWirkung!“ gemachten Erfahrungen ermutigen dazu, Schülermitwirkung an Thüringer Schulen in noch breiterem Maße zu realisieren. Dafür stehen auch bereits arbeitende Schülerparlamente, die Beteiligung einer Reihe von Schulen am Schulversuch „Direktwahl des Schülersprechers“ und viele andere Projekte an Thüringer Schulen. Zu denken ist auch an weitere Formen aktiver Partizipationsförderung im Schulleben wie Klassenrat, Schülerfirmen, Aushandlungsmodelle, Mediation, partizipative Schulprogrammarbeit sowie partizipationsfördernde Lehr- und Lernkonzepte wie Service-Learning.

#### ● Wettbewerbe:

In Deutschland und speziell im Freistaat Thüringen sind seit einigen Jahren eine Reihe von Demokratiewettbewerben und Förderprogrammen etabliert – die oftmals zugleich Partner im „Jahr der Demokratie 2009“ sind. Das Thüringer Kultusministerium würdigt die Beteiligung von Thüringer Schülerinnen und Schülern an diesen Wettbewerben auch dadurch, dass die Träger dieser Wettbewerbe und Förderprogramme in diesem Jahr jeweils einen Beitrag für eine Preisvergabe durch das Thüringer Kultusministerium vorschlagen können. Darüber hinaus führt das Thüringer Kultusministerium im „Jahr der Demokratie“ auch einen eigenen Wettbewerb durch, in dem Schülerinnen und Schüler Thüringens ein gemeinsames Ergebnis hervorbringen, welches dazu beiträgt, dass Menschen und Ereignisse, die in Thüringen für die Demokratie Bedeutendes bewirkt haben, nicht vergessen werden: Die Schülerinnen und Schüler sind aufgerufen, die Spuren von Personen und Ereignissen aufzunehmen, die für die Entwicklung der Demokratie Bedeutendes bewirkt haben.



Das Schaubild zeigt die Vielfalt der Dimensionen und Förderansätze, mit denen das „Jahr der Demokratie 2009“ nicht nur eine Jubiläumsveranstaltung durchführen möchte, sondern vielmehr einen nachhaltig wirksamen Entwicklungsimpuls zu geben beabsichtigt.

Gerade in jüngerer Zeit haben Konzepte des „Kooperativen Lernens“ (Green/Green 2005) große Resonanz und weisen auf den demokratiepädagogischen Kern der Schule hin: „Die Hauptaufgabe eines Erziehungssystems in jeder Demokratie besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler ihre Rollen als Staatsbürger wahrnehmen können (...) Das, was wir tun, sagt mehr aus, als das, was wir sagen. Wie können wir Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, unterschiedliche Meinungen wahrzunehmen, zu respektieren und zu bewerten, wenn wir auf Unterrichtsmethoden vertrauen, in denen der Lehrer am meisten redet? Wenn die Schüler-Schüler-Interaktion nur gelegentlich und als Ausnahme erfolgt, können wir nicht darauf hoffen, eine Schülergeneration zu

erschaffen, die auf Demokratie vorbereitet ist. Wie können wir Schülerinnen und Schüler vorbereiten, zu Entscheidungen zu gelangen, die auf den Bedürfnissen aller basieren, wenn wir Unterrichtsmethoden benutzen, bei denen der Lehrer alleine entscheidet, was und wie gelernt wird, wie bewertet wird und welche Regeln für das Verhalten in der Klasse gelten? (...)“ (Green/Green 2009)

Demokratiewissen und Demokratieerfahrung gilt es zu vermitteln und für Schüler erlebbar zu machen. Lehrer, Eltern und Schüler haben hier eine große Aufgabe, die gefördert werden muss. Ein Schwerpunkt der mit dem „Jahr der Demokratie 2009“ angestrebten Entwicklung betrifft die aktive Schülermitwirkung und die Weiterentwicklung demokratischer Schulkultur. In der Schule findet politische Bildung und Demokratieerziehung nicht nur im Unterricht statt, sondern ebenso in Strukturen. Denn Schule lässt sich als Kommunität betrachten, die durch das gemeinsame und (mehr oder weniger bewusst) koordinierte Handeln der zugehörigen Personen geprägt ist (Fauser 2007, S. 84).

## Schulen werden in ihrem eigenverantwortlichen Handeln unterstützt

Zur Entwicklung und Verwirklichung ihrer Vorhaben benötigen die Schulen natürlich Unterstützung.

- So wurde speziell für das „Jahr der Demokratie“ für die Thüringer Schulen ein Medienkoffer erarbeitet, der einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann, Anschaulichkeit auch in der Demokratieerziehung und in der Auseinandersetzung mit Diktaturen herzustellen.
- Ein Demokratiekalender wurde allen Schulen zur Verfügung gestellt und begleitet die Lehrerschaft sowie ihre Schülerinnen und Schüler im Jahre 2009.
- Es wurde neben der Expertengruppe, die in regelmäßigen Abständen tagt und damit das „Jahr der Demokratie“ begleitet und unterstützt, ein System von Ansprechpartnern „vor Ort“ an allen Thüringer Schulämtern geschaffen. Sie organisieren die Arbeit im Schulamtsbereich und stehen den Schulen beratend zur Seite.
- Auf den Internetseiten [www.jahr-der-demokratie.de](http://www.jahr-der-demokratie.de) kann sich jeder stets aktuell über den Stand des Vorhabens und die Angebote der Partner informieren.
- Es wird eine Veröffentlichung zum Verfassungsvergleich für Thüringer Schulen erarbeitet.
- Ständige Unterstützung erhalten auch die Schulen, die z. B. für die Durchführung von Projekten an Grenzlandmuseen und Gedenkstätten Fördermittel abfragen. Bereits am Ende des ersten Quartals 2009 lässt sich sagen, dass mehr als dreimal so viele Anträge in diesem Zusammenhang bewilligt wurden wie im gesamten Vorjahr. Das ist ein Beleg auch dafür, dass die Bemühungen im Vorhaben „Jahr der Demokratie“ greifen!
- Nicht zuletzt wurde für die Arbeit an den Schulen ein Schultagebuch „Jahr der Demokratie 2009“ entwickelt. Damit kann die Schule die Prozesse planen, begleiten und dokumentieren. Dieses Tagebuch kann ebenfalls auf der Internetseite der Initiative abgerufen werden.

## Wie wird es weitergehen?

Demokratie ist ein stetiger und andauernder offener Prozess! Mit einer ganzen Reihe von Mitspielern im Land – wie der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, dem Thillm, der Landeserschülervertretung, der Landeselternvertretung, der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar, der Stiftung Ettersberg, dem Förderprogramm Demokratisch Handeln, dem Deutschen Jugendherbergswerk Thüringen, der Jüdischen Landesgemeinde, der Eduard und Clara Rosenthal Stiftung, dem Thüringer Archiv für Zeitgeschichte, der Bundesbehörde für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes (BSU) und der Landesbehörde (TLStu), der Evangelischen Akademie Thüringen, dem MDR, der Hugo Dornhofer Stiftung und weiteren Partnern – wurden viele Vorhaben auf den Weg gebracht. Die im „Jahr der Demokratie“ gesammelten Erfahrungen können Unterricht und Schulleben inspirieren. Bleiben wird, das Schulen in ihrem Bestreben nach Demokratisierung und demokratischem Erfahrungslernen Unterstützung finden.

## Literatur

- Edinger, M./Hallermann, A./Schmitt, K. (2008): Bildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2007. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, Institut für Politikwissenschaft.
- Fausser, P. (2007): Demokratiepädagogik. In: Lange, D./Reinhardt, V. (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Bd. 1: Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 83–92. (siehe Wiederabdruck hier im Heft)
- Green, N./Green, K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Green, N./Green, K. (2009): Kooperatives Lernen und Demokratie. Online: [www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na\\_professional/parse.php?mlay\\_id=2500&mdoc\\_id=1000644](http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000644), Zugriff vom 12. 4. 2009.



## Die Direktwahl des Schülersprechers – Ein Thüringer Schulversuch

Wolfgang Beutel | Marion Dörfler | Thomas Thieme

### Ein Beispiel: Schülersprecher-Direktwahl am Johann-Gottfried-Seume-Gymnasium Vacha

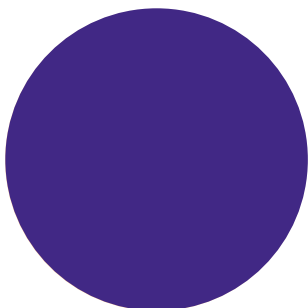
Die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums in Vacha bestimmen ihren Schülersprecher und die beiden Stellvertreter 2008 erstmals in einer Direktwahl. Sie wollen damit die schulinterne Wahl demokratischer, transparenter und für die Schülerschaft interessanter machen, als sie es bislang war. Zugleich weichen sie – im Rahmen des thüringischen Schulversuchs – von der bestehenden Gesetzeslage ab, nach der die Wahl des Schülersprechers repräsentativ durch die Klassen- und Kurssprecher erfolgt. Damit wurde eine Gelegenheit aufgegriffen, bei der sich die Schülerinnen und Schüler für die Schuldemokratie engagieren. Das wird an verschiedenen Aktivitäten sofort sichtbar: Ein Wahlkampf wird vorbereitet. Schnell finden sich zwölf Kandidaten, die sich in einem kurzen Steckbrief öffentlich bekannt machen. Jeder Kandidat bekommt einen Aktionstag in der Schule zugesprochen, um für sich und seine schulpolitischen Ziele zu werben. In der Schülerzeitung stellen sich die Kandidaten ebenfalls vor. In einer Schülervollversammlung stehen sie den Mitschülern Rede und Antwort. Zudem absolvieren sie Kurse in Rhetorik und Mitbestimmungsrecht. Die Wahl wird professionell durchgeführt: Eine Wahlkommission aus Schülern, Lehrern und Eltern sorgt für einen reibungsfreien Ablauf. In der Bilanz betonen die Schülerinnen und Schüler, dass „(...) eine direkte, freie und geheime Wahl der Schülervertretung ein Mehr an Demokratie bedeutet“, denn es sei „(...) zu spüren, dass viele Schüler politisch aktiver werden, motivierter in den Ausschüssen gearbeitet wird.“ (Projektdokumentation DH 241/08, S. 5)

An diesem Projekt zeigt sich, wie eine „Gelegenheit“, die der Schulversuch vorgibt, für eine demokratiepädagogisch gehaltvolle Innovation genutzt werden kann. Die neue Form der Schülersprecher-Direktwahl hat offensichtlich die Intensität und auch die Reichweite der Schülerbeteiligung erheblich gestärkt und geprägt. Indem die Schülerinnen und Schüler die vorliegende Gelegenheit in einer demokratiepädagogisch aufmerksamen Schule breit nutzen, kommen sie zugleich dazu, die demokratische Ineffizienz der bestehenden SV-Kultur konstruktiv zu kritisieren.

### Der Schulversuch: Ausgangslage und Vorlauf

Schon seit 2006 wurde in vielfältigen Gesprächen mit unterschiedlichen Schülergremien insbesondere von den Jugendlichen darauf aufmerksam gemacht, dass Schülerinnen und Schüler ihre Interessen von den gewählten Schülersprechern nicht immer deutlich vertreten sehen.

Mit der Landesschülervertretung wurde diese Sachlage diskutiert. Daraufhin entstand das gemeinsame Ziel, möglichst allen Thüringer Schülerinnen und Schülern durch eine Veränderung der Wahlbestimmungen mehr direkte Einflussmöglichkeiten bei der Wahl ihres Interessenvertreters einzuräumen. Durch eine direkte Wahl des Schülersprechers an der Schule erhofften sich die Jugendlichen eine Interessenvertretung, die von einer breiteren Mehrheit in der Schülerschaft einer Schule getragen wird und die sich stärker für deren Belange engagiert. Um die Richtigkeit dieses theoretischen Ansatzes zu überprüfen, wurde die Einführung eines entsprechenden Schulversuchs vorgeschlagen.



Allgemeines Ziel eines Schulversuchs im Sinne des § 12 des Thüringer Schulgesetzes (ThürSchulG) ist es, an einzelnen Schulstandorten grundsätzliche Modelle zu erproben, deren Ergebnisse nach der Evaluation des Versuchs gegebenenfalls auf alle Thüringer Schulen übertragen werden können. In diesem Sinne hat jede Versuchsschule eine hohe Verantwortung für die Schulentwicklung in Thüringen. Das Ziel dieses Schulversuchs ist es, die Direktwahl des Schülersprechers zu erproben und ihre Auswirkungen auf die Wahlbeteiligung sowie auf die Aufgabenwahrnehmung festzustellen. Zugleich sollte damit die Schule als Lebensraum von Kindern und Jugendlichen, in dem sie Demokratie erlernen und erleben können, gestärkt werden. Der Schulversuch zur Direktwahl des Schülersprechers erhielt einen spezifischen gesetzlichen Rahmen zur Durchführung. Hierfür wurde § 11 der Thüringer Schulordnung (ThürSchulO) modifiziert. Die am Schulversuch beteiligten Schulen wurden zur Dokumentation ihrer Aktivitäten verpflichtet. In regelmäßigen gemeinsamen Beratungen wurden und werden die Erfahrungen der Schulen ausgewertet, die Dokumentationsschwerpunkte besprochen und weitere Schritte beraten.

Die Dauer des Schulversuchs ist vorerst bis zum Ende des Schuljahres 2011/12 festgeschrieben. Gleichzeitig wird während der Laufzeit die mögliche Implementation des Schulversuchs in Thüringen vorbereitet. Die Erfahrungen der derzeit beteiligten 14 Schulen sind grundsätzlich positiv. Sicherlich sorgte die nun notwendige veränderte Vorbereitung und Durchführung der Wahl des Schülersprechers für einen ungewohnten und neuen Ablauf im Schuljahr. Die ersten Praxisbeispiele mit einer veränderten Wahl haben teilweise auch zur Veränderung der Organisation der nachfolgenden Wahlen an einzelnen anderen Schulen geführt. Mit dem Gesamtergebnis sind aber sowohl Lehrer als auch Schüler grundsätzlich zufrieden. Abschließende Ergebnisse liegen derzeit noch nicht vor.

### Was die Schüler davon mitnehmen – Gespräche zum Projekt in Vacha

Derzeit liegt also zwar noch keine systematische Evaluation vor, zugleich jedoch ein starker Eindruck der Verbesserung insbesondere der als demokratierelevant wahrgenommenen Qualitäten nicht nur des Wahlverfahrens, sondern insbesondere von dessen Auswirkungen auf das Interesse an Amt und Person des Schülersprechers sowie der Eindruck, dass wertbildende und kompetenzstärkende Effekte in Blick auf Demokratie-Lernen erwartet werden können.

Um diesen Fragen noch vor der wissenschaftlichen Auswertung des Schulversuchs in einer essayistischen und offenen Form nachzugehen, haben wir mit Schülerinnen und Schülern sowie der Beratungslehrerin des Gymnasiums Vacha gesprochen, deren Umgang mit dem Schulversuch in oben skizzierten Projektbeispiel beim Förderprogramm Demokratisch Handeln als bemerkenswert aufgefallen ist.

**Frage:** Welche Gründe sprachen dafür, die Schülersprecherin bzw. den Schülersprecher durch alle Schülerinnen und Schüler der Schule in einer Direktwahl zu wählen?

**Antwort:** Am Anfang stand das Problem, dass der Schülersprecher aus der Mitte der Klassensprecher gewählt wurde. Nicht jeder, der Schulsprecher werden wollte oder dafür geeignet wäre, konnte es werden. Denn eine Voraussetzung war ja die, dass die Schulsprecher auch Klassensprecher sein mussten. So gesehen konnten die Mitschüler nicht unbedingt den zum Schülersprecher wählen, den sie wirklich wollten. Sie mussten die Wahl aus dem Kreis der Klassensprecher hinnehmen. Eine der Folgen: Man kannte den Namen des Schülersprechers, hatte aber kein Gesicht dazu. Wir wollten für uns die Möglichkeit schaffen, jemanden zu wählen, den wir auch kennen und von dem wir wissen, was er als Schülersprecher erreichen will.

**Frage:** Wer hat die Idee als erstes geäußert, das Wahlverfahren zu überdenken und zu ändern?

**Antwort:** Unsere Beratungslehrerin war die erste, die das Problem an uns herangetragen hat. Das hat viel Anklang in der Schülerschaft gefunden. Es fanden sich sogar gleich zwölf Kandidaten und Kandidatinnen. Das hatte anfangs niemand geglaubt. Durch die Direktwahl konnten sich die Jugendlichen auch vorher genau überlegen, ob sie auch tatsächlich das Amt ausfüllen wollen und können.

**Frage:** Wie kam es zum Beschluss über eine Direktwahl?

**Antwort:** Die Vorstellungen einer Direktwahl wurden in der Schülervollversammlung diskutiert. Es gab auch kritische Nachfragen, inwiefern denn dieses Wahlverfahren demokratischer sei. Doch es wurde ein Konsens gefunden und der Wunsch nach einer Direktwahl an die Schulleitung und die Elternvertretung herangetragen. Die Mitglieder der Schulkonferenz diskutierten darüber und beschlossen die Durchführung einer Direktwahl.

**Frage:** Für wie lange sind die Schülersprecher gewählt?

**Antwort:** Für zwei Jahre. Das regelt das Schulgesetz. Wir haben uns an die Vorlagen gehalten, wir haben eben nur früher angefangen. Wir wurden vom Kultusministerium als Modellschule vorgeschlagen, weil wir schon ein Schülerparlament hatten. Dies wiederum ist entstanden, weil wir gemerkt haben, wie viel Arbeit sich mit mehr direkter Demokratie verbindet. Einer allein kann das nicht leisten. Wir kamen zur Idee eines Schülerparlamentes und daraus hat sich die Frage ergeben, vor drei Jahren schon, wie wir das mit der Wahl hinkriegen. Denn manchmal hatten wir Glück, da haben wir den Richtigen gewählt, manchmal hatten wir nur Pech. Da war die Frisur entscheidend oder der tolle Name oder etwas anderes. Zunächst war es eher eine Spinnerei. Doch dann hat es richtig Spaß gemacht. Auf einmal durften wir etwas mitbestimmen. Die Mitschüler haben sich plötzlich dafür interessiert. Einerseits haben sich Freiwillige gemeldet. Andererseits alle anderen Gedanken gemacht: „Okay, wen wähle ich und welche Auswirkungen hat es, wenn ich dem einen oder dem anderen meine Stimme gebe?“. Außerdem arbeiten heute noch Schüler mit, die kandidiert haben

und nicht Schülersprecher geworden sind. Auch der Rest der Schülerschaft steht in den Startlöchern. Sie kommen und fragen, wann können wir was machen: „Ich gehöre doch zu der Gruppe. Haben wir nicht mal ein Ziel, eine Aufgabe?“

**Frage:** Wie verlief der Wahlkampf? Was beinhalteten die Wahlprogramme der Kandidaten?

**Antwort:** Wir haben ein Zauberwort, das nervt uns dermaßen. Wie heißt das? „Informationsfluss“ – Das kann man schon nicht mehr hören – in jeder Wahlrede war dieses Wort drin. Bei uns funktioniert einfach der Informationsfluss nicht gut genug. Das ist nicht nur bei den Schülern so, sondern auch zwischen den Lehrern oder zu den Eltern.

Aber es gab doch viele Effekte: D. hat der Schülerschaft versprochen, sich um einen neuen Grill zu kümmern. Just 14 Tage später hat der Förderverein einen neuen Grill gekauft. Die Jüngsten haben alle D. gewählt, weil es jetzt wieder richtig gute Bratwürste gibt. Ein anderer Kandidat setzte sich für einen neuen Getränkeautomaten ein. Jetzt macht sich auch die Elternvertretung dafür stark. Der Wunsch nach besserem Toilettenpapier fand dagegen kaum Resonanz.

**Frage:** Welche Wirkung hat die Direktwahl auf euren Schulalltag? Gibt es ein größeres Interesse an innerschulischen Angelegenheiten im Vergleich zu früher?

**Antwort:** Die Schülervertreter und die -parlamentarier werden besser akzeptiert und sind allen Schülern und Lehrern bekannt. Das Wort Schülerparlament wird heute sehr oft ausgesprochen: „Das kann doch das Schülerparlament machen.“ Das war vor drei Jahren unvorstellbar. Da wurden wir Schülersprecher von vielen Lehrern und einem Großteil der Schüler belächelt.

Die Interessen der Schüler werden jetzt auch stärker angesprochen. Alltagsnahe Themen werden bearbeitet wie z. B. die Umgestaltung des Schulhofes. Das Schülerparlament bekommt auch Aufträge von der Schulleitung, etwa sinnvolle Regeln des Zusammenlebens auf demokratischer Grundlage und im Geiste der Gleichberechtigung zu den Lehrern in der Hausordnung zu verankern. Außerdem

arbeiten wir daran, den Schülern aus den Grundschulen den Übergang ans Gymnasium durch Patenschaften zu erleichtern und die Redakteure der Schülerzeitung in die Arbeit der Parlamentarier zu integrieren.

Viele Schüler haben das Bedürfnis, etwas zu verändern. Die Anzahl der aktiven Parlamentarier erhöhte sich. Die Motivation zur Teilnahme an den Ausschusssitzungen ist größer geworden. Diese stärkere Motivation resultiert aus einem gewachsenen Verantwortungsbewusstsein. Die Schülerinnen und Schüler spüren, dass ihre Meinung zählt, sie ernst genommen werden und an Veränderungen teilhaben und mitwirken.

**Frage:** An anderen Schulen existieren Schülerparlamente, bei denen auch Lehrer in den Ausschüssen arbeiten. Ist das in Vacha auch so?

**Antwort:** Es ist jetzt ein reines Schülerparlament. Zu Beginn war es nötig, die Gruppen anzuleiten, eine Tagesordnung aufzustellen, ein Protokoll zu schreiben und bei der Leitung eines Ausschusses behilflich zu sein – wir benötigten Unterstützung im Handwerklichen. Allmählich ging die Verantwortung auf die Schülervertreter über, sodass eine kurze Präsenz der Beratungslehrerin ausreichte. Schließlich wurde sie nur noch beratend in Anspruch genommen. Gerade bei den jüngeren Schülern merkt man ihr Engagement für Veränderungen. Sie erfahren Hilfe und Unterstützung durch die älteren Schüler. Es werden Erfahrungen weitergegeben und die jüngeren Parlamentarier qualifiziert, die Arbeit in den nächsten Jahren fortzusetzen. Das Ganze hat schon viele kleine und wirkungsvolle Effekte.

### Die Direktwahl des Schülersprechers – eine Erfolgsgeschichte in kleinen Schritten

Das Gespräch zeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit der Direktwahl des Schülersprechers wesentlich wohler fühlen als mit der herkömmlichen auf Repräsentativität von Klassensprecher-Kandidaten setzenden Verfahrensweise. Diese Zufriedenheit

erwächst aus dem Umstand, dass jeder ambitionierte Schüler gewählt werden kann, somit sich die Anzahl der für dieses Amt interessanten und engagierten Kandidaten deutlich erhöht. Außerdem fühlt sich jeder Schüler direkt angesprochen bzw. einbezogen, wenn es darum geht, einen geeigneten Schülersprecher zu finden, da nun auch die gesamte Schülerschaft wahlberechtigt ist.

Die Interviewpartner reflektierten das Mitbestimmungsrecht deutlich als positives Gefühl und Motivation. Signalisiert wurde diese positive Einstellung durch ein breites Interesse bei der Vorbereitung und Durchführung der Direktwahl. Damit ist eine Basis geschaffen, dass sich eine erheblich größere Anzahl an Schülern mit dem Schülersprecher einerseits und auch mit dem Schulleben andererseits identifiziert. Beteiligungsgrad und Beteiligungsquote an der gemeinsamen Regelung innerschulischer Fragen scheinen sich also sichtbar zu verbessern. Deutlich wurde, dass eine solche Art der Wahl schwieriger vorzubereiten und durchzuführen ist, dieses Unterfangen sich jedoch auf jeden Fall für die meisten Schüler auszahlt und durch entsprechende Sorgfalt und auch Unterstützung in Lehrerschaft und Schulleitung gut etablieren und bewältigen lässt.

Der Wahlkampf wurde mit viel Engagement durchgeführt. Wer sich als Kandidat aufstellen ließ, verfolgte zielstrebig sein Anliegen, die Wahl zu gewinnen. Der so gewählte Schülersprecher im Zusammenhang mit dem Schulparlament erfreut sich größerer Akzeptanz und er ist unter der Schülerschaft bekannter. Der Schülersprecher fühlt sich mehr in die Pflicht genommen, seine Wahlversprechen einzuhalten und mit dem Schülerparlament zusammenzuarbeiten. Der Verlauf der Schülersprecherwahl in Vacha zeigt, dass die Gremienarbeit in der gesetzlich geregelten Schülervertretung durchaus intensiviert werden kann, dass sie bei Schülerinnen und Schülern auf Interesse stößt, wenn diese an der Entwicklung des Schullebens auf eigenverantwortliche Weise mitwirken können. In Vacha ist die Zahl der aktiven Schul-Parlamentarier sichtbar größer geworden. Auch Verfahrensfragen und -modalitäten, wie bspw. aufgabenbezogene Ausschüsse stoßen jetzt auf bessere Resonanz.

Die Bilanz des Vachaer Versuchs scheint überwiegend positiv. Umso mehr darf man auf die Ergebnisse des Schulversuchs insgesamt gespannt sein. Es scheint sich hier durchaus ein kleiner Korridor für einen weiteren Impuls der demokratiepädagogischen Schulentwicklung abzuzeichnen.

### Literatur

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445), in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003 (GVBl. S. 238), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 16. Dezember 2008 (GVBl. S. 556, 558). Online: [www.thueringen.de/de/tkm/bildung/schulwesen/gesetze/schulgesetz/content.html](http://www.thueringen.de/de/tkm/bildung/schulwesen/gesetze/schulgesetz/content.html), Zugriff vom 6. 5. 2009.

Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule (ThürSchulO) vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185), zuletzt geändert durch die Verordnung vom 6. November 2008 (GVBl. S. 434). Online: [www.thueringen.de/de/tkm/bildung/schulwesen/schulordnungen/schulordnung/](http://www.thueringen.de/de/tkm/bildung/schulwesen/schulordnungen/schulordnung/), Zugriff vom 6. 5. 2009.

### Anhang

#### § 11 Schülersprecher

- Alle Schüler der Schule wählen den Schülersprecher und seinen Stellvertreter. Jeder Wahlberechtigte hat eine Stimme, die nicht übertragbar ist. Die Vorbereitung und Durchführung der Wahl obliegt dem Wahlvorstand. Dieser wird von der Schulkonferenz bestimmt. Die Wahl findet nach Ablauf der regelmäßigen Amtszeit des Schülersprechers und dessen Stellvertreters spätestens in der vierten Unterrichtswoche nach Schuljahresbeginn statt.
- Wählbar sind alle Schüler einer Schule, die für das Amt des Schülersprechers kandidieren. Der Wahlbewerber gibt die Meldung seiner Kandidatur innerhalb der ersten zwei Wochen nach Unterrichtsbeginn bei der Klassensprecherkonferenz ab. Durch Aushang an der Schule sowie durch zusätzliche Informationen der Klassenlehrer werden die Schüler über die Wahl und die Kandidaten unterrichtet. Die Kandidaten erhalten die Möglichkeit, sich vor dem Wahltermin in der Schule vorzustellen und Informationsveranstaltungen durchzuführen. Der Wahlvorstand bestimmt Zeit und Ort der Stimmabgabe.
- Gewählt ist, wer die einfache Mehrheit und mindestens 25 Prozent der Stimmen auf sich vereint. Werden diese Stimmenanteile von keinem Bewerber erreicht, wählt die Klassensprecherkonferenz einen Schülersprecher aus ihrer Mitte. Stellvertreter werden die Kandidaten mit der zweit- und dritthöchsten Stimmenzahl, im Falle des Satzes 2 die Kandidaten mit der höchsten und zweit-höchsten Stimmenzahl. Bei Stimmengleichheit entscheidet das Los. Die Amtszeit beträgt zwei Schuljahre. Nach Ablauf der Amtszeit nehmen die gewählten Schülervertreter ihre Funktion bis zur Neuwahl wahr.
- Über die Wahl ist durch den Wahlvorstand eine Niederschrift anzufertigen. Diese enthält insbesondere den wesentlichen Verlauf der Wahl und die Feststellung des Wahlergebnisses.
- Scheidet ein Schülersprecher oder sein Stellvertreter aus dem Amt aus, so findet für den Rest der Amtszeit eine Neuwahl statt.

#### Quelle:

Thüringer Kultusministerium (o.J.): Organisationsverfügung zum Schulversuch „Direktwahl des Schülersprechers“, S. 1.

Online: [www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?folderId=19652&name=DLFE-302.pdf](http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19652&name=DLFE-302.pdf), Zugriff vom 5. 5. 2009.





## Demokratische Schulentwicklung begleiten – „Berater für Demokratiepädagogik“ in Thüringen

Ingo Wachtmeister

Über den Begriff der Demokratie als Herrschafts- und Gesellschaftsform hinaus, begreift Demokratiepädagogik die Demokratie als Lebensform. (Himmelfmann 2001) Lebensformen basieren auf Haltungen, die durch Erfahrung gefördert und stabilisiert werden. Anerkennungskultur, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme sind deshalb Eigenschaften und zugleich Handlungskonzepte, die für die Beteiligten erfahrbar sein müssen. Schule und Unterricht sollten dem Rechnung tragen. Das übergeordnete Ziel ist „(...) bei Schülern die kognitive Dimension des politischen Wissens und Verstehens, die affektive (Dimension) der Werte und Haltungen und die praktischen Fertigkeiten zu entwickeln, um sie in die Lage zu versetzen, Demokratie als aktive Bürger zu gestalten. Dieser Ansatz beinhaltet eine ganzheitliche Verknüpfung des politischen Lernens und des Demokratielernens mit dem ganzen Bildungsprozess vom Kind zum Erwachsenen in den unterschiedlichen Fächern der Schule“ (Sliwka 2005, S. 3). Die alleinige Vermittlung von Wissen über Demokratie kann Demokratie als Wert und handlungswirksame Haltung kaum fördern. Erst das eigene Handeln, die selbst erprobte Wirksamkeit sowie eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema, die Reflexion der Handlungserfahrung können zur Ausprägung von Haltung und so zum demokratischen Handeln führen.

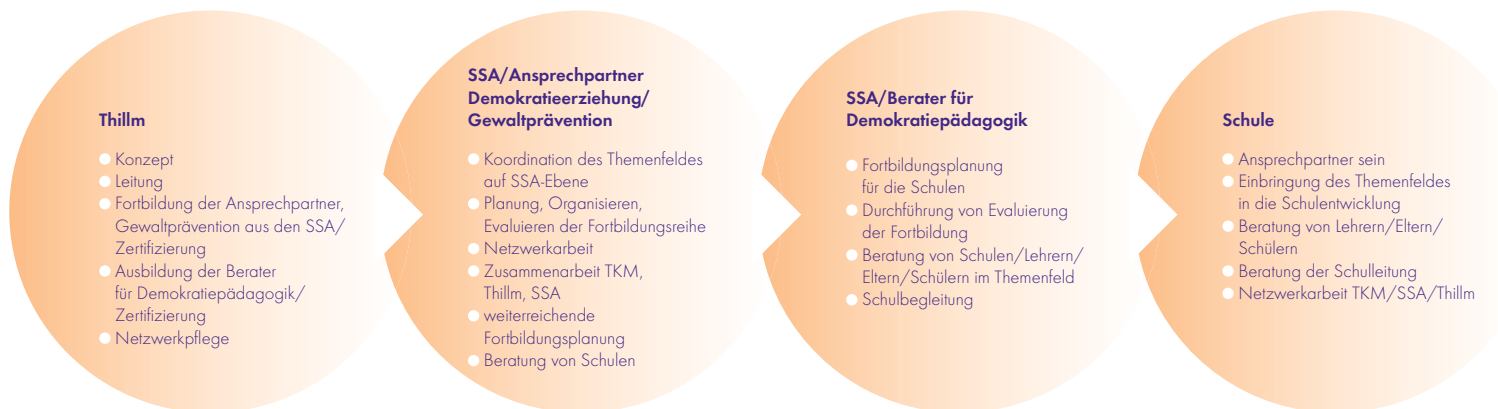
2006 wurde im Thüringer Landtag ein fraktionsübergreifender Beschluss für eine „Initiative für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt“ verabschiedet. Eine der Forderungen, die darin gestellt werden, zielt darauf, dass bei allen „am Schulleben Beteiligten (...) die Fähigkeit(en) verbessert werden, sich mit den die freiheitliche demokratische Grundordnung und die Menschenwürde bedrohenden Strömungen auseinander zu setzen“ (2006, S. 2). Deshalb sollte „jede Schule (...) einen Ansprechpartner für diese Aufgabe benennen. Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) und die staatlichen Schulämter sollen diese Ansprechpartner entsprechend qualifizieren und einen Erfahrungsaustausch ermöglichen. So

werden die Schulen des Freistaats über den derzeitigen Rahmen hinaus als Lern- und Lebensort der Demokratie weiterentwickelt.“ (a.a.O.)

Aus den bisherigen Erfahrungen mit dem Thema „Demokratiepädagogik“ am Thillm und auf der Grundlage dieses Landtagsbeschlusses wurde 2009 eine Fortbildungsreihe mit dem Ziel, „Berater für Demokratiepädagogik“ zu qualifizieren, aufgelegt. Thüringen beteiligte sich an dem von 2002 bis 2007 laufenden BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“. Aus diesem Programm liegen umfangreiche Erfahrungen zu Inhalten, Formen, Methoden und Umsetzungsstrategien zur Demokratieerziehung und Gewaltprävention vor (Abs/Roczen/Klieme 2007), die eine Grundlage für das Thüringer Programm zur Qualifizierung von Beratern für Demokratiepädagogik darstellen.

Die Förderung demokratischer Handlungskompetenz auf individueller Ebene (Schüler) und die Etablierung einer demokratischen Schulkultur auf institutioneller Ebene als Grundidee von Demokratieerziehung und Gewaltprävention sind dabei zentrale Aufgaben für diesen Personenkreis. Die dazu erforderlichen Vorhaben und Maßnahmen sind in den Kontext des Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ des Thüringer Kultusministeriums eingebunden. Die veränderten Bedingungen von Schulorganisation und Schulamtsorganisation, die Einbindung von Schulentwicklungszielen als auch die Fortbildung schulinterner Akteure sollen dabei erreicht werden. Das Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ hat eines seiner Hauptziele darin, die Übernahme von Verantwortung der gestaltenden und professionell tätigen Personen in der Schule vor Ort zu stärken sowie durch die Entwicklung eines schulinternen Konzeptes für stärkere Schülerorientierung, individuelle Förderung und Verbesserung der Unterrichtsqualität die Schul- und Bildungsqualität insgesamt an der jeweiligen Schule durch diese selbst zu verbessern. Im Mittelpunkt liegt dabei ein Ansatz von





Selbstverantwortung und gemeinsamer pädagogischer Gestaltung der Schulverhältnisse, also eine demokratiepädagogische Ausgangssituation und Zielperspektive.

Bei der Umsetzung des Landtagsbeschlusses und der Etablierung von Konzepten demokratischer Schulentwicklung nehmen die Ansprechpartner für „Demokratieerziehung/Gewaltprävention“ in den Schulämtern eine Schlüsselposition ein. Da in Thüringen inzwischen auch die Schulämter „eigenverantwortlich“ die Ausgestaltung ihres Aufgabenfeldes wahrnehmen, sind hier die inhaltlichen und organisatorischen Umsetzungen sehr unterschiedlich. Die „Berater für Demokratiepädagogik“ verfolgen als zentrale Aufgabe die Unterstützung dieser Ansprechpartner. In Zusammenarbeit mit den Ansprechpartnern der Schulämter bilden sie ein Tandem, welches die schulamtsinterne Fortbildung plant, umsetzt und evaluiert. Der Berater für Demokratiepädagogik wird in das schulamtsinterne Unterstützersystem eingegliedert und kann sich in den Schulämtern, über den Rahmen der bisherigen Tätigkeit der Ansprechpartner Demokratieerziehung/Gewaltprävention hinaus, das Aufgabenfeld Demokratieerziehung zu eigen machen. Er ist für die Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung (gemeinsam mit den bisherigen Ansprechpartnern Demokratieerziehung/Gewaltprävention) der Fortbildung gegenüber den in der Schule benann-

ten Ansprechpartnern für Demokratieerziehung/Gewaltprävention verantwortlich. Gleichzeitig gehören Netzwerkarbeit, Fortbildungsplanung und -durchführung, Schulentwicklungsberatung sowie Mediation zu seinem Aufgabenfeld. Für diese Aufgaben können Zeitanteile von etwa einem Drittel einer Vollzeitstelle beansprucht werden. Hier sind die Schulämter in der Verantwortung und entscheiden im Rahmen ihres Stellenplanes.

Aus der Beschreibung der Aufgaben und den bereits vorhandenen Kompetenzprofilen der Teilnehmer ergeben sich Inhalt und Umfang des Fortbildungsprogramms. Zudem genügt die Qualifizierung hohen fachlichen Standards. Inhaltlich und theoretisch bezieht sich die Fortbildung auf die Ergebnisse und Ableitungen aus dem BLK Programm „Demokratie lernen & leben“, wie sie insbesondere der dort erarbeitete „Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik“ (Haan/Edelstein/Eikel 2007) beschreibt.

Das Fortbildungsprogramm für die Berater für Demokratiepädagogik besteht aus den drei Themenbausteinen: „Grundlagen der Demokratiepädagogik“, „Extremismus und Gewalt“ sowie „Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung“. Die Themenbausteine untergliedern sich in verschiedene zweitägige Module mit folgenden Inhalten:

### ● Grundlagen der Demokratiepädagogik

Rolle und Selbstverständnis; Begriffsbestimmungen; Demokratie; demokratische Handlungskompetenz; demokratische Schulkultur; Schulprogramm; Partizipation; Umsetzungen möglicher Schulprojekte mit Inhalten wie: Selbstwirksamkeitsförderung, sozio-moralische Entwicklung, Service-Learning, Klassenrat;

### ● Extremismus und Gewalt

Begriffe: Ursachen; Geschichte; kulturelle Differenz; Toleranz; Rechtsextremismus; Antisemitismus; Gruppierungen; Organisationen; Parteien; Kommunikation; Eskalation-Deeskalation; Intervention; Handlungsmöglichkeiten;

### ● Schul-, Unterrichts-, Personalentwicklung

Theorie und Inhalte des Projektmanagements; Theorien und Inhalte zu Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung; eigene Projekte und Maßnahmen; Netzwerkarbeit.

In Zusammenarbeit mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena, dem Förderprogramm Demokratisch Handeln, der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Thüringen und der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. wurden die Module erarbeitet. Die Fortbildung umfasst ein umfangreiches Programm theoretischer Inhalte. In hohem Maße kommt es aber darauf an, die notwendigen Haltungen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu etablieren sowie selbstverantwortetes Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen. Diese eigene Haltung dem Thema und den Teilnehmern gegenüber zu vermitteln, ist Aufgabe der engagierten Trainer.

Das Thema „Demokratiepädagogik“ wird sich nicht in der Durchführung der Fortbildung zu Beratern für Demokratiepädagogik erschöpfen. Langfristig ist – möglichst auf der Grundlage gesicherter Mittel und Möglichkeiten – ein Netzwerk Demokratiepädagogik zu etablieren und arbeitsfähig zu begleiten. Das Thillm wird – als Beitrag zu dieser auf nachhaltige Wirkung zielenden Perspektive – jährlich die Thüringer Sommerakademie „Demokratie lernen und leben“ anbieten, im Jahr der Demokratie 2009 bereits mit großem Zuspruch zum dritten Mal. Außerdem werden fortlaufend

im Thillm-Jahresprogramm Fortbildungen zu demokratiepädagogischen Inhalten angeboten. Alle zwei Jahre wird ein Kongress „Demokratiepädagogik – Tag der Demokratiepädagogik“ durch das Thillm gestaltet. Des Weiteren sorgt das Fortbildungsinstitut für einen Austausch demokratiepädagogischer Inhalte mit den anderen Bundesländern sowie innerhalb und außerhalb der EU.

Demokratiepädagogische Elemente sind Grundlage jeder Schul- und Unterrichtsentwicklung. Nur auf der Basis demokratischer Werte und Haltungen kann Demokratie als Lebensform erlebt und somit nachhaltig das Lernen und die demokratische Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler prägen.

### Literatur

- Abs, H. J./Roczen, N./Klieme, E. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 19. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dipf).  
Online: [www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/DIPF\\_BLK\\_Abschlussbericht\\_2007.pdf](http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/DIPF_BLK_Abschlussbericht_2007.pdf), Zugriff vom 13.05.2009.
- Haan, G. de/Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Schuber mit 7 Heften und CD-ROM. Weinheim: Beltz.
- Himmelmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Sliwka, A. (2005): Vorbild auch für Deutschland: „Education for Citizenship“ in England. In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Hrsgg. von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Berlin: BLK. Online: [www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka3.pdf](http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka3.pdf), Zugriff vom 13. 5. 2009.
- Thüringer Landtag (2006): Initiative für Demokratie und Toleranz – gegen Extremismus und Gewalt. Beschluss des Thüringer Landtags vom 31. März 2006. Drucksache 4/1853. Erfurt: Thüringer Landtag.

## Qualitätsentwicklung demokratiepädagogisch gestalten – Das Beispiel des Schulamtes Bad Langensalza

Susanne Fink

### Transferüberlegungen aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Zu meiner Berufsbiografie gehört neben jahrelanger Erfahrung in Beratungs- und Unterstützungskontexten auch die Qualifikation als Beraterin für Demokratiepädagogik im Rahmen des Schulentwicklungsprogramms „Demokratie lernen & leben“. Nun habe ich als Leiterin des Arbeitsbereiches Qualitätsentwicklung eines Schulamtes die Chance, die Erfahrungen aus diesem Modellprogramm in die normalen Arbeitsprozesse einzubinden und die Modellsituation zu einer Regelsituation werden zu lassen.

Ausgehend vom Ansatz der „lernenden Organisation“ jeder einzelnen Schule und dem Thüringer Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ ist ein Prozess des Umbaus der Angebote zur Qualitätsentwicklung im Gange, getragen von dem konzeptionellen Fundament der Demokratiepädagogik. Um das Unterstützungssystem des Schulamtes neu zu positionieren, stellen wir es unter den Leitsatz „Schule fair ändern“. Die neuen Unterstützungsangebote sind mit einem öffentlichkeitswirksamen und auf Breitenwirkung zielenden Akzent im zweiten Qualitätsforum des Arbeitsbereichs mit dem Titel „Schule fair ändern – Schulen in der Region unterstützen“ im November 2008 vor ca. 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern öffentlich vorgestellt worden. Zugleich wurde der persönliche Kontakt zu etwa 50 aktiven „Vertretern“ des Unterstützungssystems und damit zu deren Angeboten, dargestellt in einzelnen Workshops, hergestellt.

### Philosophie und Arbeitshaltungen des Arbeitsbereiches Qualitätsentwicklung

Es ist uns bei der Kommunikation der regionalen Unterstützungsangebote unter demokratiepädagogischem Bezug wichtig, gerade die oftmals verborgenen Arbeitshaltungen zu thematisieren, zu reflektieren und daraus konzeptionell abgeleitet die Unterstützungsfelder zu gestalten. Es geht um das Ziel der gemeinsamen

Arbeit des Schulamtes: Die Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur, in der Leistung und Partizipation nicht gegeneinander ausgespielt werden. Beteiligung ist in diesem Konzept die Grundlage für Leistungsfähigkeit in der Schule.

Das Unterstützungssystem greift verschiedene pädagogische Ansätze auf und verbindet sie. Es soll mithelfen, die in der Schule tätigen Menschen – Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler gleichermaßen – zu stärken; mit Kopf, Herz und Hand, systemisch, dialogisch, nachhaltig, demokratiepädagogisch. Letztlich zielt dies auf die individuelle Entwicklung und Entfaltung der Person, aber auch in Verantwortung für die Gesellschaft. Wir wollen also eine verantwortungsbewusste Schule fördern.

Einerseits klingt das Ziel und der vorgeschlagene Weg einfach, andererseits wissen wir, dass – wenn man dem Gedanken zustimmt und sagt „ja, das ist klar, Menschen stärken, Sachen klären, demokratische Schulkultur bewirken“ – etliche eigene Alltagshandlungen gerade in der Schulpraxis bei genauer Betrachtung diesen Sätzen nicht völlig standhalten können. Wie es sein könnte oder müsste, ist vielen klar. Wie es sich tatsächlich darstellt, ist eine zweite Frage. Leitbilder in Unternehmen oder Schulen können schick sein – aber stimmen sie auch? Wie ist unser Ansatz zur Unterstützung als gemeinsames Arbeitskonzept? Neben den vielen inhaltlichen Aspekten sind zwei Leitgedanken in besonderer Weise prägend, die ich im Nachfolgenden zu umreißen versuche.

### Die Persönlichkeit wirkt als Ganzes – nicht nur als pädagogischer Profi und Methodiker!

Wir unterstützen eine prozessorientiert aufgebaute Arbeitsweise, die es ermöglicht, intensivere Auseinandersetzungen mit Haltungen und Einstellungen zu befördern, damit angebotene Programme überhaupt lebendig und nachhaltig werden können. Die Unterstützung des reflexiven Austausches in Schulkollegien beispielsweise zu Fragen wie

- „Was ist uns wichtig?“,
- „Wie verbessern wir die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern?“,
- „Woran genau erkennen wir eine demokratische Schulkultur?“,
- „Wie steht es um die Partizipation – auch beim Lernen?“

sowie das Klären von Begründungszusammenhängen für pädagogisches Handeln gehören hierzu. Wir grenzen uns daher eindeutig und klar vom Aktionismus ab, von zusammenhanglosen punktuellen Fortbildungsveranstaltungen, bei denen nur viele Tipps vorkommen und die nicht wirklich das persönliche Handeln und das Denken im Kontext der Schulentwicklung insgesamt erfassen oder bei denen es unklar bleibt, wieso es überhaupt z. B. Schülerstreitschlichter oder den „Klassenrat“ geben soll, manchmal nur in Nischen existierend, aber nicht von der Kultur der gesamten Schule getragen. Meist versacken diese Dinge dann ja auch leider wieder.

### Nachhaltigkeit und abgestimmte Konzeptentwicklung

Wir gehen davon aus, dass wir neben der Reflexion von Einstellungen und Haltungen stärker auf nachhaltige Programme und abgestimmte Konzepte auf Schulebene setzen müssen statt auf singuläre Interventionen. Solche Programme müssen zudem dem aktuellen Stand der erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschung und Profession entsprechen. Wir wenden uns gegen den reinen Pragmatismus des Denkens und Handelns. Wir halten es für erforderlich, dass bei allen Konzepten ein Mindestmaß an wissenschaftlicher Einordnung – verbunden mit Wirksamkeitsstudien – zugrunde gelegt werden muss. In unseren Angeboten kommen aktuelle pädagogische Forschung und Theoriebezüge vor, zum Beispiel das Selbstwirksamkeitskonzept (Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht), die ganzheitliche Vermittlung und Einordnung zu Demokratiepädagogik oder zu demokratischer Schulkultur (Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik), um zwei Beispiele anzusprechen.

Was heißt dies nun für die Gestaltung alltäglicher demokratiepädagogischer Beratung, gerade auch in Hinblick darauf, dass dies Pädagoginnen und Pädagogen verstehen und adaptieren sollen, die sich der Demokratiepädagogik erst annähern? Die Unterstützungssystemleistungen des Schulamtes Bad Langensalza gliedern sich konzeptionell in fünf Bereiche bzw. Zieldimensionen. An diesen Bereichen lässt sich beispielhaft illustrieren, welchen Einfluss die Demokratiepädagogik inhaltlich hat und welche Haltungen und Angebote demzufolge betont und konzipiert werden:

1. Individualisierung ermöglichen – jedes Kind ist wichtig;
2. Soziale Kompetenzen – Verantwortung für sich und andere;
3. Prozessberatung Schulentwicklung: Demokratische Schulkultur auf- und ausbauen;
4. Einzelschwerpunkte der Schulentwicklung;
5. Führungskräfteentwicklung – Personalentwicklung.

#### Zu 1. Individualisierung ermöglichen – jedes Kind ist wichtig

Wir versuchen, Unterstützungsangebote zum Thema „Individualisierung“ – optimale Förderung aller Kinder – anzubieten, und fragen uns in stetiger Rückkoppelung mit der Schulpraxis, in welchen Lernarrangements das besonders gelingen kann. Hierzu gehören Veranstaltungsreihen, wie etwa das Grundschulforum 2009, in denen der Offene Unterricht in seiner Bedeutung der individualisierten Lernförderung Thema war – Falko Peschel hat das als Experte fundiert dargestellt. Ebenso gehören dazu Angebote zur Projektdidaktik, zum kooperativen Lernen, zum verständnisintensiven Lernen und zur Gestaltung selbstbestimmter Lernprozesse, z. B. die kreative Auseinandersetzung mit dem Konzept des Daltonplanes. Wichtiger Partner ist uns dabei die Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Thüringen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, die auch unsere Maßnahmen zur demokratiepädagogischen Qualitätsentwicklung fördert.

## Zu 2. Soziale Kompetenzen – Verantwortung für sich und andere

Ein Unterstützungssystem darf sich nicht nur auf die Aspekte der Individualisierung beschränken, es muss auch den Handlungskontext der Schule beachten. Mit Individualisierung meinen wir daher nicht eine auf das einzelne Kind alleine zentrierte Lernförderung, sondern dessen individuelle Wahrnehmung und Lernunterstützung, die zugleich bei den Kindern und Jugendlichen auch die Haltung erzeugt, sich auch der Gemeinschaft verpflichtet zu fühlen und soziale Verantwortung zu übernehmen. Es geht also auch im alltäglichen Lernen um das Wechselspiel von Freiheit und Verantwortung. Beispielhaft seien folgende Abrufangebote genannt:

- „Der Klassenrat als Partizipationsinstrument – Einführung, Ablauf und mögliche Wirkung“;
- „Demokratie im Unterricht/Demokratie und Unterricht“;
- Angebote der Prozessmoderatoren des Buddy-Programms zur Entwicklung sozialer Kompetenzen, zu Elternpartizipation, Klassenrat, Schüler- und Lernpatenschaften (bereits elf Schulen nutzen diese prozessorientierten Angebote);
- Angebote zu Lions Quest – „Erwachsen werden und Klarkommen mit sich selbst und anderen“;
- Unterstützung des Faustlos-Programms;
- Implementierung von Streitschlichterprogrammen.

Zur Unterstützung der Fortbildungsangebote zum Klassenrat wurde in einem Pilotprojekt an einer unserer Regelschulen ein Lehrfilm gedreht. Verschiedene Netzwerkpartner stehen ebenfalls mit Unterstützungsangeboten zur Verfügung, zum Beispiel für Projektstage „Für Demokratie Courage zeigen“ (Netzwerk für Demokratie und Courage), Zusammenarbeit mit Präventionsräten, mit Mobit, mit dem Bildungswerk der Thüringer Wirtschaft e.V., um nur einige zu nennen. Es gibt eine enge Zusammenarbeit mit dem Thillm und die Nutzung des Angebotes zur Ausbildung weiterer Berater für Demokratiepädagogik.

Um Schulen Hilfestellung zu geben, haben wir unsere Ideen für Demokratiepädagogik und Gewaltprävention auf einer Webseite ([www.halt-mitreden.de](http://www.halt-mitreden.de)) zur Verfügung gestellt und hier auch

schnelle Kontaktmöglichkeiten zu unserem Ansprechpartner für Gewaltprävention geschaffen. Die Ansprechpartner für Gewaltprävention an den Schulen wollen wir unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten qualifizieren.

## Zu 3. Prozessberatung Schulentwicklung: Demokratische Schulkultur auf- und ausbauen

Wenn wir mit all diesen bislang skizzierten Unterstützungsleistungen soziale Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern befördern und damit Grundstrukturen für ein erfolgreiches und demokratisches Gemeinwesen legen wollen, muss die Schule selbst Rollenmodell und Modell sein. Die Schulkultur und die demokratische Gestaltung der Schule muss als permanenter Prozess weiterentwickelt werden.

Dabei geht es nicht alleine um formale Aspekte der gewählten Mitbestimmungsgremien. Demokratie darf nicht nur als politische Herrschaftsform betrachtet werden, vielmehr braucht sie eine wertorientierte Grundlage bei den beteiligten Personen, die sich in der Begegnung in Organisationen und Gesellschaftsformen, in Teams oder auch in Kleingruppen zeigt. Wichtig wird das Lernen im Umgang miteinander und auch der Konflikt. Das Dialogische, der Perspektivwechsel und die Toleranz, die Fairness – das ist der Stoff, den die Demokratie im Großen lebendig werden lässt und hier haben wir alle gemeinsam Verantwortung. Auf der Ebene der Unterstützungsangebote bedeutet dies zum Beispiel, dass wir eine Steuergruppenausbildung anbieten, die sich demokratiepädagogischer Grundsätze verpflichtet fühlt. In der Steuergruppenausbildung, aber auch bei den Prozessberatungen der einzelnen Schulen wird auf Partizipation – auch der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern – großen Wert gelegt, diese Felder sind immer wieder Gegenstand der Reflexion.

Seinen Niederschlag findet diese Steuergruppenausbildung und Prozessberatung darin, dass in vielen Zielvereinbarungen der jeweiligen eigenverantwortlichen Schulen die weitere Gestaltung der demokratischen Schulkultur, der Ausbau der Partizipation und die Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens eine große Rolle spielen. Unsere demokratiepädagogischen Unterstützungsangebote werden

hier schulbezogen wirksam. Der Entwicklungsprozess wird danach reflektiert, ob positive Leitbilder und Zielvorhaben auch Realität werden.

#### **Zu 4. Einzelschwerpunkte der Schulentwicklung**

Da es neben der Prozessberatung und der demokratischen Schulentwicklung für Schulen auch ganz einfach den Bedarf nach begrenzten thematischen Beratungsangeboten und -aufträgen gibt, in denen sich aktuelle bildungspolitische Trends niederschlagen, gibt es ein Schwerpunktgebiet, das Themen verschiedener Art integriert: „Konzepte der Schulentwicklung: Gestaltung einzelner Schwerpunkte“. Ein Beispiel ist eine Angebotsstruktur (Koordinatorin und Multiplikatoren) zur Implementation des Thüringer Bildungsplanes bis 10, zu den neuen Veränderungen im Bereich Regelschule und Gymnasium, zum gemeinsamen Unterricht usw.

Viele dieser Entwicklungslinien unterstützen demokratiepädagogische Intentionen und profitieren umgekehrt von ihnen. Die Zuordnung der Einzelthemen in ein Gesamtkonzept fördert also zugleich die Chance, Bezüge dazu herzustellen. Im Einzelnen bedarf es jedoch weiterer Arbeitsprozesse, zumal der Arbeitsbereich Qualitätsentwicklung noch im Aufbau ist und solche Themen künftig vermehrt zur Verfügung gestellt werden müssen.

#### **Zu 5. Führungskräfteentwicklung – Personalentwicklung**

In diesem Feld geht es weniger um die Sachthemen, sondern um die Qualitäten, die personelle Förderung oder auch Personalentwicklung betreffen, hier vor allem die Führungskräfteentwicklung. Alle Untersuchungen bestätigen die Wichtigkeit von Führung für all diese Prozesse der Schulentwicklung. Aus diesem Grund legen wir auch besonderen Wert auf die Führungskräfteentwicklung innerhalb unserer regionalen Aufgaben. In den regionalen Modulen zur Schulentwicklung und den persönlichen Projekten wird das Themenfeld Demokratiepädagogik vorgestellt und nach Anknüpfungspunkten im jeweiligen Arbeitsprofil gefragt.

Personalentwicklung in unserem Arbeitsbereich ist Führungskräfteentwicklung sowie die weiteren Qualifizierungen für die Beratungslehrerinnen und -lehrer, für die Ansprechpartner für Gewaltprävention, für alle Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher, letztlich auch für die sonderpädagogischen Fachkräfte im Rahmen der regionalen Fortbildungsangebote. Führung wird sehr breit und auf verschiedenen Ebenen gefasst. Die Beratungslehrerinnen und -lehrer wurden ebenfalls unter demokratiepädagogischen Gesichtspunkten qualifiziert.

Die Angebote für die Ansprechpartner Gewaltprävention sind noch in der Planungsphase. Beim weiteren Ausbau aller genannten Maßnahmen steht die weitere Professionalisierung der Personen unseres Unterstützungssystems im Vordergrund sowie die damit verbundenen Werte und Haltungen. Dazu bilden wir derzeit in zehn Modulen (je zwei Tage) regional eine Gruppe von ca. 15 Personen unseres Unterstützungssystems mit dem Schwerpunkt „Weiterentwicklung der Prozesskompetenzen unter demokratiepädagogischem Bezug“ fort.

Alle aktuell im Bereich Qualitätsentwicklung mit Abordnung bzw. Teilabordnungen arbeitenden Mitarbeiter – also auch die Fortbildungskoordinatoren, schulpсихologischen Mitarbeiter, Verantwortlichen für die Führungskräfteentwicklung, Schulentwicklungsberater, Bildungsplanverantwortliche, Sportkoordinatoren, die Referenten Qualitätsentwicklung und die Sachbearbeiterin – treffen sich in Klausurtagungen und verständigen sich zu dem Aufbau und den Haltungen des gemeinsamen Arbeitskonzeptes mit den entsprechenden Angeboten. Wir entwickeln das demokratiepädagogische Programm kooperativ ständig weiter. Unsere Arbeit und Wirkung muss sich auch an unseren Maximen messen lassen, daran also, ob es uns gelingt, für eine demokratische Schul- und Arbeitskultur einzutreten und diese selbst zu leben. Ohne sorgfältige und die Wirksamkeit in den Mittelpunkt stellende Begleitevaluation wird es nicht gehen können. Wenn man klare und komplexe Ziele setzt, muss man auch prüfen und sich vergewissern, wie weit man diese überhaupt erreicht. Diese Aufgaben liegen noch vor uns.



## 1. Wie entstehen Ideen? – Reflexion einer Wirklichkeit

Wir sitzen zusammen – alle, die die „4. Thüringer Sommerakademie 2008“ vorbereiten wollen. Die Sommerakademie – ein konzentriertes mehrtätiges Fortbildungsangebot und Kreativtreffen zur Demokratiepädagogik in der ersten Thüringer Sommerferienwoche – entstand aus dem BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ und hat das Ziel, zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur in Thüringen beizutragen. Wir sind ziemlich gestresst durch unseren Alltag in Schule, Fortbildungsinstitut, Schulamt und Stiftung. Es ist spät, schon 20 Uhr. Trotzdem müssen wir beginnen.

Wir, das sind: Ingo Wachtmeister, Verantwortlicher am Thillm für den Bereich Demokratie und Gewaltprävention; Gabriele Pollack, tätig im Bereich Führungskräfteentwicklung am Thillm; Christine Wolfer, Leiterin der Thüringer Regionalstelle „Ganztäglich lernen“ der DKJS; Susanne Fink, Leiterin des Bereichs Qualitätsentwicklung am Staatlichen Schulamt Bad Langensalza; Ralph Leipold, Schulleiter am Gymnasium Neuhaus, und Kerstin Lüder, Mitarbeiterin im Bereich Führungskräfteentwicklung am Thillm. Wir sind als Berater für Demokratiepädagogik engagiert – fast alle zudem durch das BLK-Modellprogramm zertifiziert. Wir sind motiviert und demotiviert zugleich. Wir wollen etwas Besonderes gestalten – etwas, was verändert, was aufrüttelt, zum Denken anregt. Wir wollen aufzeigen, dass Bildung und Erziehung so, wie wir sie so oft erleben, nicht mehr weiterlaufen kann.

Plötzlich beginnen bei uns die Ideen zu sprießen, ganz klein noch: „Was wäre, wenn wir die Sommerakademie so gestalten, dass nicht nur geredet wird, sondern dass die Leute erleben, was Lernen bedeutsam macht?“ Ein Keim, eine Hoffnung! Die große Frage ist: „Was wollen wir, was soll unser Ziel sein?“ – Zum Denken anregen? O.k.! – Arbeitskonzepte irritieren? Auch gut! Schlagworte fallen, jemand schreibt – aber was wollen wir wirklich? Schnell wird klar, dass es ein gemeinsames Ziel ist, was hier in der Luft schwebt – trotz der unterschiedlichen Arbeitskontexte. Wir wollen Haltungen ändern, Werte und Einstellungen, wir wollen, dass die Teilnehmer

Lernen als etwas Schönes, als etwas Lebenswertes erleben, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler aus einem anderen Fokus betrachten, dass Demokratie eine Lebensform wird, in der Schule und im Alltag.

Nun geht's richtig los! Überlegungen nach dem Rahmen, den Inhalten, der Struktur fliegen durch den Raum. Gegen 23 Uhr wissen wir, wie die Sommerakademie 2008 gestaltet wird, als „Lerndorf“ mit unseren Gästen als gleichberechtigten Partnern – ohne Einschreibelisten und klassische Tagungsstruktur – im Mittelpunkt mit einem Marktplatz zum Gespräch, zum Zuhören, zum Tanzen; mit einem Bürgermeisterbüro, einer Kreativwerkstatt, mit Themencafés und anderem mehr. Müde, aber zu aufgewühlt, um schlafen zu gehen, sitzen wir noch lange zusammen, diskutieren über Bildung, über Erlebnisse aus dem Alltag, über die so notwendigen Veränderungen und hoffen, dass wir aufrütteln können. Immerhin, wir spüren einen Anfang, ein Beginnen!

Die gemeinsame Idee, aus der die „4. Thüringer Sommerakademie“ entstanden war, diese Kreativität sollte in den weiteren Prozess immer wieder einfließen. Drei Begriffe als Wortspiel stellten den Mittelpunkt des Konzeptes dar: Lernen durch Lust am Leben – Lust durch Lernen und Leben – Leben durch Lust am Lernen. Hoffentlich nicht nur Worthülsen, sondern Positionen, die das „Lerndorf“ mit Leben füllen sollten?

Die Suche nach den Themen gestaltete sich ziemlich einfach. Denn es war uns klar, welche Botschaft vermittelt werden sollte. Themen wie „Kinderrechte“, „Veränderter Unterricht“, „Bewertung/Wertung von Menschen in einer zukunftsfähigen Schule“ setzten einen klaren Rahmen. Unser Fokus auf die Haltungen, auf die Werte und Einstellungen, die es braucht, um demokratisch handeln zu können, um eine demokratische Schulkultur zu leben, die von Wertschätzung, Partizipation, Transparenz und Achtung geprägt ist, durchzog die Themen- und Referentenwahl. Schnell wurde deutlich, dass nur eine heterogene Zielgruppe aus Pädagogen, Studenten und Lehramtsanwärtern und vor allem Eltern und Schülern eine tragfähige Komponente unseres Konzeptes darstellen konnte. Mit der Klarheit über

Ziel und strukturellen Rahmen gestaltete sich die Detailarbeit als spannendes und immer wieder veränderbares Feld. Lernräume wurden geschaffen und wieder verworfen. Der kulturelle Rahmen, die Kulisse, das Szenario entstanden in einem solch kreativen Prozess, dass am Ende kaum die Ursprungsquelle der Idee benannt werden konnte.

Spontane und geplante Zusammenkünfte, das Vertrauen in Entscheidungen sowie der tolerante Umgang mit neuen Ideen und Veränderungen kennzeichneten die Planungs- und Vorbereitungszeit. Und mit jedem Schritt wuchs bei uns die Gewissheit, diesen Weg auch für die Teilnehmer in unserer Veranstaltung erlebbar zu machen, Werten wie Partizipation, Selbstwirksamkeit und Freiheit in einem strukturierten Rahmen eine Bedeutung zu geben. Das „Lerndorf“ als Ort, eine demokratische Lernkultur zu „spielen“ – eine Idee für die Wirklichkeit.

## 2. Warum konnte unsere Idee leben? – Mehrperspektivische wissenschaftliche Hintergründe dieser Idee

Das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ basierte unter anderem auf einer erziehungswissenschaftlichen Expertise (Edelstein/Fauser 2001). Dort wurde ein dringlicher Bedarf für erziehungswissenschaftlich, psychologisch und sozialwissenschaftlich aufgeklärte Fortbildung und Beratung in Hinblick auf eine demokratiepädagogisch motivierte Schulentwicklung festgestellt. Das Ziel ist die innere Schulreform, um Demokratie als Lebensform (Himmelmann 2001) zu realisieren. Demokratie als Lebensform wird dabei so verstanden, dass in allen Bereichen schulischen Handelns ein demokratischer Habitus anzustreben ist, der sich in der Alltagskultur der Schule darstellt: Anerkennung, Wertschätzung, Freiheit, Zusammenarbeit, Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Teilhabe sind dabei Werte, an denen sich jegliche Handlung und Interaktion orientieren muss. Die Lebenswelt der Schule nimmt damit vorweg, was in einer demokratischen Gesellschaft wichtig sein soll.

Wenn wir nun von einer Schulreform mit diesem Ziel sprechen, meinen wir, dass es dafür besonderer Anstrengungen und der Zivilcourage bedarf. Eine innere Reform braucht für ihr Gelingen nicht nur positive Zielbeschreibungen, sondern auch eine abgrenzende sowie kritische Auseinandersetzung mit gängiger Praxis, die diesem Ziel ja oftmals zuwiderläuft. Das heißt, dass die in der Tradition der Schule funktional determinierten, bürokratisch verwalteten, zeitlich rigide organisierten und didaktisch frontal dominierten Rollenbeziehungen verändert werden müssen, damit diese sich in den Dienst einer inneren demokratischen Schulreform stellen kann. Dazu brauchen wir möglichst breite offene Auseinandersetzungen mit dem aktuellen Schulalltag.

Die pädagogische Reformbewegung hat diese Schief lagen schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts erkannt und in das Zentrum institutionellen Handelns gerückt. Ihre in unterschiedlichen Schattierungen ausgeprägten wichtigsten Themen waren ein dem Kinde zugewandter Habitus der Schule, die Autonomie des Schülerhandelns, die Ausprägung fairer und verantwortlicher Interaktionen, die Entwicklung einer partizipatorischen Lerngemeinschaft und schließlich die systemische Entwicklung einer Schule, die sich selbst als lernende Organisation begreift. Diese Schwerpunkte gelten auch heute noch, zumal sie mittlerweile empirisch aufgeklärt und angeleitet aus erziehungspsychologischer, entwicklungspsychologischer, sozialwissenschaftlicher und neurobiologischer Sicht gesichert sind.

Unsere Idee des „Lerndorfes“ sollte sich in den Dienst dieses inhaltlichen Anspruches auf der einen Seite und unserer persönlichen Wertorientierungen auf der anderen stellen. Sie entstand aus eben dieser Abgrenzung zu einer Veranstaltungskultur, die allzu oft davon geprägt ist, Tagesordnungen abzuarbeiten und fremdbestimmten Regeln zu folgen (Burow/Hinz 2005). Wenn die formalen Strukturen die Inhalte dominieren, dann ist es nicht verwunderlich, dass dringend benötigte Kreativität und Eigeninitiative auf der Strecke bleiben. Auf dem Weg in eine neue Lehr- und Lernkultur war es uns wichtig, demokratische Werte und unsere Ziele mit den Handlungsstrategien für unsere Sommerakademie in Einklang zu

bringen. Es ging uns darum, eine Lernumgebung zu schaffen, die selbstgesteuertes und kooperatives Lernen ermöglicht und unterstützt. Gleichzeitig sollte die Akademie ein Ort sein, an dem beispielhaft erlebbar sein soll, wie es gelingt, eine Atmosphäre zu schaffen, die eigene Erfahrungen, Erkenntnisse und Lösungen zulässt, indem sie sich anregend zeigt und dem Teilnehmenden zugleich die Möglichkeit gibt, sein ganz persönliches Veranstaltungsdesign zu kreieren. Für die Akademie besteht also der Anspruch, Freiheit, Zusammenarbeit, Selbstverantwortung sowie Wertschätzung und Partizipation durch das „Lerndorf“-Design zu ermöglichen. Hier konnten wir aus dem Reichtum an Erfahrung und Wissen unserer Gruppe profitieren. Aus einem konzeptionellen Denken heraus, welches jede methodische Handlung aus berufsbiografisch erworbenem Wissen, fundiert durch Werte, Haltungen und Einstellungen sowie sozialwissenschaftlichen und philosophischen Konzepten entstehen lässt, hatten wir im Wesentlichen drei wissenschaftliche Hintergründe im Blick. Wir orientierten uns an der Idee des „Center of Excellence“ von Dieter Frey (1998), der Theorie der Selbstwirksamkeit von Matthias Jerusalem und Dieter Hopf (2002) und der Theorie für Projekt- und Beratungsdesigns von Olaf-Axel Burow.

Die Forschungen zum Entscheidungsverhalten in Gruppen und zu Bedürfnissen, die Menschen weltweit haben, werfen die Frage auf, wie Menschen in Gruppen funktionieren und welche Bedingungen erforderlich sind, damit die notwendige Funktionalität mit Menschenwürde und Fairness gepaart ist. Das erfordert von Führungskräften, dass sie ihren Mitstreitern Kompetenzerleben und Autonomie ermöglichen. Die Führungskräfte müssen in ihren Handlungen und Anforderungen Sinn kommunizieren können und Beziehungsmanagement leisten. Von den Mitarbeitern ist große Flexibilität, lebenslanges Lernen und ein klares Bekenntnis zur Veränderung gefordert. Sicherheitsdenken und Perfektionismus sind hinderlich, denn sie kippen in unsicheren Situationen in Angst und Kontrollverlust. Nicht planbarer Wandel verunsichert total und äußert sich dann in verschiedenen Erscheinungsformen wie Selbstausbeutung, Sarkasmus, das Gefühl des Ausgebranntseins und in einer Arro-

ganz der Ohnmacht der Ohnmächtigen. Dem gegenüber steht die Förderung individueller und kollektiver Selbstwirksamkeit zuallererst bei unseren Kolleginnen und Kollegen durch psychologisch aufgeklärtes Führungshandeln. Diese Hintergründe sind ihrerseits, jeder für sich, wertegerichtet und stehen somit in enger Beziehung zu den Zielen und Inhalten unserer Akademie.

### 3. Wie wird die Idee lebendig? – Von der Idee zur Methode

Die Sommerakademie als „Lerndorf“ zu gestalten, gab der Planungszeit einen festen Rahmen und somit Sicherheit. In der Umsetzung unserer Intentionen merkten wir jedoch schnell, dass weder die Methode des „Open Space“ noch unterschiedliche offene Lernformen genügten, unseren Ansprüchen gerecht zu werden. So planten wir nach unserer eigenen Methode. Zu Beginn stand die Struktur im Mittelpunkt: Wie startet man eine Veranstaltung, die verändertes Lernen erlebbar machen soll? Welchen kulturellen Rahmen schafft man, damit die Kulisse stimmt? Wie sieht ein „Lerndorf“ aus? Welche „Räume“ können wir gestalten? Durch eine klare Struktur wollten wir Freiheit im Lernen erreichen. Wir setzten drei Impulsvorträge, eine Anfangs- und eine Endzeit sowie eine klare Raumstruktur. Die Namen der Räume orientierten sich an der Dorfkulisse und widerspiegelte die Arbeitsstruktur. So gab es neben dem Marktplatz z.B. Cafés, verschiedene Werkstätten, ein Dorfgemeinschaftshaus und ein Bürgermeisterbüro.

Da unsere Ideen und die thematischen Schwerpunkte feststanden, machten wir uns auf die Suche nach Referenten, die unsere Philosophie an die Teilnehmer herantragen konnten. Es war sehr leicht, diese von unseren Ideen zu überzeugen und so sagten Falko Peschel, Oggi Enderlein und Silvia-Iris Beutel zu, mit Vorträgen Impulse in unserer Akademie zu setzen. Auch die Workshopzeiten besetzten wir sehr schnell, da viele Referenten von unserer Idee begeistert waren. So planten wir z.B. eine E.U.I.E.-Werkstatt zum „verständnisintensiven Lernen“, eine DadA-Werkstatt zur Demo-

kratie- und Toleranzerziehung, mit dem SV Bildungswerk einen Workshop zur Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern in den Gestaltungsprozessen von Schule im Dorfgemeinschaftsraum sowie Bürgermeisterprechzeiten zur besonderen Rolle von Führungskräften in einer demokratischen Schule. Die Kulisse gestaltete ein ehemaliger Berufsschullehrer nach gemeinsamer Absprache und so verwandelte sich das Thillm während der Sommerakademie auch optisch in ein Dorf. Selbst das Rahmenprogramm wurde der ländlichen Struktur angepasst. Der Kinderzirkus „Tasifan“ und die Band „Flimmerfrühstück“ sagten uns ihre Teilnahme zu. Auch die Thüringer Bratwurst erhielt ihren Platz in unserem „Lerndorf“. Nach vielen Planungs- und Vorbereitungswochen konnte es endlich losgehen – Erleben einer neuen Lernkultur.

#### 4. Was passiert, wenn es losgeht? – Beschreibung unterschiedlicher Situationen aus dem „Lerndorf“

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer betreten den Marktplatz (Saal). Erstaunte Gesichter – keine Stühle, nur Markthäuser und eine Bühne. Melanie und Elisa, beides Schülerinnen aus einem Gymnasium in Weimar, reichen unseren Gästen Pappen zu. Diese schauen sich um, einige Personen bauen aus den Pappen Hocker. Elisa und Melanie reichen Bauanleitungen herum, andere Teilnehmer bieten ihre Hilfe an. Nach einer halben Stunde stehen ca. 100 Papphocker auf dem Marktplatz um die Bühne herum, auf der sich mittlerweile mehrere Personen eingefunden haben. Der Direktor des Thillm, Bernd Uwe Althaus, begrüßt die Gäste und unterstreicht in seinem Eingangsstatement die Bedeutung einer demokratischen Schulkultur. Die Moderatoren, Ralph Leipold und Christine Wolfer, werden die Teilnehmer über die ganze Veranstaltung hinweg immer wieder auf dem Marktplatz zusammenrufen, um Ihnen Hinweise zu geben oder mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Jetzt stellen sie die Referenten der Impulsvorträge in einem Gespräch mit ihnen vor, eröffnen das „Lerndorf“ und lassen die Teilnehmer an unseren Intentionen teilhaben. Oggi Enderlein spricht in einem Marktplatz-

gespräch über das Schulklima und die Verantwortung der Erwachsenen bei der Gestaltung einer Schule, die den Kindern und Jugendlichen gerecht wird. Die Teilnehmer fragen nach, ein Dialog über Kinderrechte beginnt. Diese Marktplatzgespräche werden in den drei Tagen immer wieder geführt.

Über ein radikal offenes Konzept von Unterricht spricht Falko Peschel. Er stellt die These auf, dass Kinder selbstorganisiert und selbstständig lernen können, ohne unterrichtet zu werden. Praxisbeispiele aus seiner eigenen Klasse irritieren so manches Arbeitskonzept. Erstaunte und fragende Gesichter – viele Fragen werden später im Café heiß diskutiert. Brauchen Kinder wirklich keine Lehrer, sondern nur Begleiter. Geht so ein Unterricht auch in der Sekundarstufe? Wie erfolgt die Bewertung? Der spannenden Frage einer veränderten Leistungsbeurteilung in einer zukunftsfähigen Schule geht Silvia-Iris Beutel nach. Dialogisch werden die Themen diskutiert, Fragen schwirren durch den Raum, am Rand finden sich kleine Gruppen zusammen.

Der Marktplatz wird aber auch kulturelles Zentrum. Manche Gruppe kommt hier zusammen, um an eigenen Themen zu arbeiten oder auch nur, um die Kulisse zu genießen und abzuspannen. Da sich die Teilnehmer nicht in Workshops einwählen konnten, erklären die Moderatoren im Anschluss an den ersten Impulsvortrag unsere Idee von eigenverantwortlichem Lernen. Und obwohl es diese Lernkultur in der Schule kaum gibt, funktioniert es doch bei dieser Sommerakademie. Die Teilnehmer gehen in die Räume, deren Themen sie interessieren. In der „Dorfzeitung“ lesen sie noch einmal nach, mit welchen Themen sie sich in den Räumen beschäftigen. Und egal wohin sie kommen, überall werden Ihre Wünsche und Fragen ernst genommen. Ob in den Cafés, im Bürgermeisterbüro oder den Werkstätten, überall wird diskutiert, zugehört und einfach gelernt. Eine Jugendgruppe hat sich um Vincent Steinl und Edgar Baumgärtner geschart. Diese werden die drei Tage zusammenbleiben und gemeinsam bearbeiten, wie Partizipation von Schülern in ihrer Schule aussieht, und herausfinden, was konkret sie tun können. Dass sie zusammenbleiben werden, wissen sie am Anfang noch nicht.

Das Thema und die Lernumgebung sowie ihr gemeinsames Interesse werden sie zusammenhalten.

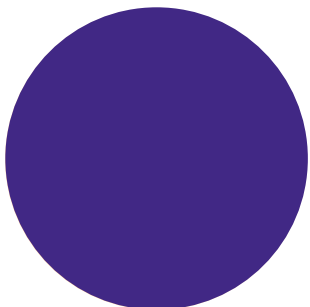
Aber auch der Kreativität der Teilnehmer wurde Raum gegeben. In der Kreativwerksatt stehen Materialien, Bücher, Technik bereit. Das Erproben unkonventioneller Lernmethoden und Arbeitstechniken wird hier angeboten. Dieser Raum wird während der Akademie jedoch kaum genutzt. Andere Themen scheinen wichtiger zu sein. Doch selbst bei der Zusammenarbeit von manchmal nur zwei oder drei Personen entstehen erstaunliche Ergebnisse. Dagegen erfreut sich die Musikwerkstatt großer Beliebtheit. Die Schüler einer Kahlaer Schule haben acht große Bleche Kuchen gebacken. Ein Genuss und eine Gaumenfreude für die Teilnehmer. Am Abend sitzen viele Teilnehmer zusammen und lauschen hier der Band „Flimmerfrühstück“ bei ihren Liedern, reden leise und lassen den Tag ausklingen. Eine kleine Gruppe von Teilnehmern sitzt bist zum nächsten Morgen. Es wird gesungen, einer holt eine Gitarre heraus. Am letzten Tag kommen alle noch einmal zusammen. Es wird reflektiert, zusammengefasst, einige Gruppen stellen ihre Ergebnisse vor.

Es ist eine seltsame Stimmung. Das Lernen hat Spaß gemacht. Aber was haben unsere Gäste letztlich mitgenommen? Was werden sie umsetzen können? Einige Rückmeldungen bekommen wir gleich: „Es war super“, „Am besten wäre es, wenn morgen die Schule los gehen würdel“. Von einigen Teilnehmern erfahren wir nach Schuljahresbeginn, was sie angepackt haben. Eine Regelschullehrerin hat ihren ersten Schultag in ihrer Klasse völlig verändert. Gespräche und Kennenlernen standen im Mittelpunkt, „das war ein völlig anderer Anfang, wir haben jetzt ein viel besseres Verhältnis, super!“. Vielleicht schon ein Ergebnis einer neuen Lernkultur?!

## 5. Was passiert, wenn es vorbei ist? – Wirksamkeit und Veränderung

Nun haben wir keine wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse darüber, wie sich Fortbildung auf die inneren Konzepte der teilnehmenden Personen sowie auf deren Systeme auswirkt. Mit Sicherheit gibt es dabei erhebliche Unterschiede, die von verschiedenen Bedingungen abhängig sind. Bei unserem Entwurf des „Lerndorfes“ haben wir versucht, ein solches Bedingungsgefüge zu schaffen, welches möglichst viele unterschiedliche Lernmöglichkeiten eröffnet, Erfahrungen und Austausch ermöglicht, Kommunikation und Beziehung entstehen lässt. Ebenso besteht eine Besonderheit der Sommerakademie darin, dass sie ursprünglich selbst mit dem Anspruch ins Leben gerufen wurde, für die Implementation von Konzepten, Erkenntnissen und Erfahrungen aus dem BLK-Programm und der daraus entstandenen jungen Demokratiepädagogik wirksam zu werden. Auch an dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ ursprünglich von einer kritischen Bestandsaufnahme der demokratischen Schulkultur in Deutschland ausgegangen ist. Dies ist auch der direkte Zugang zu Entwicklung und Veränderung. Wie sonst sollten wir unseren Ansatz begründen?

Aus unseren Eindrücken sowie den Rückmeldungen und Beobachtungen können wir einige Hypothesen über die Wirksamkeit der verursachten Interventionen ableiten und Erfahrungen beschreiben. So gelang es nach Rückmeldung verschiedener Kolleginnen und





Kollegen, die Idee der Entwicklung einer demokratischen Lernkultur deutlich von dem oft inflationär gebrauchten Begriff der Schulkultur abzugrenzen. Wir wollen nicht nur bessere klimatische Bedingungen an der Schule zu schaffen, damit das 45-Minuten-„Kerngeschäft“ besser funktioniert. Es geht auch nicht darum, zur Abwechslung „einmal Gruppenarbeit“ zu machen. Was wir durch unsere Akademie anregen wollten, war eine Lernatmosphäre modellhaft entstehen zu lassen, die einen wertegeleiteten anderen Habitus repräsentiert. Diese Verkörperung sollte als Aufforderung und Ermutigung wirksam werden, auch in der Schule viel mehr Freiheit, persönliche Verantwortung und Selbstbestimmung zu wagen. Die positiv geprägte Überzeugung, durch das eigene Tun die Wirkungen erzielen zu können, die von uns selbst erwünscht sind, nennt man Selbstwirksamkeit. In Gesprächen mit Teilnehmenden während und nach der Akademie konnten wir erfahren, dass bei ihnen diese Selbstwirksamkeit spürbar war. Auch durch Wahrnehmungen über längere Zeiträume hinweg nach der Sommerakademie konnten diese Eindrücke verstärkt werden. So ergab es sich, dass sich Teilnehmende ebenso bei inhaltlich ähnlich angelegten Veranstaltungen anmeldeten oder mit reformorientierten Schulen Besuchstermine vereinbarten. Die Anfrage nach Steuergruppenberatung und Supervision aus dem Teilnehmerkreis ist ebenso ein Indiz dafür, dass Entwicklungsprozesse in Gang gekommen sind.

Es wäre sicherlich sehr interessant, Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach ihren eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen nach dieser vierten Sommerakademie zu fragen. Im Sommer 2009 sollte dazu

Gelegenheit sein. Für die dann anstehende fünfte Sommerakademie planen wir, noch mehr solcher Möglichkeiten entstehen zu lassen. Prozessreflexion wird einen breiteren Raum einnehmen. Dabei wird der Blick noch stärker auf die Praxis der Teilnehmenden gelenkt und wir gelangen auch zu mehr Erkenntnissen über unsere eigene Wirksamkeit, die wir erzielen, wenn wir solche Veranstaltungen wie die Sommerakademie organisieren.

## 6. Wie entstehen Ideen? – Reflexion einer Wirklichkeit

Wir sitzen zusammen – alle, die die „5. Thüringer Sommerakademie 2009“ vorbereiten wollen. Wir sind ziemlich gestresst durch unseren Alltag – aus Schule, Fortbildungsinstitut, Schulamt und Stiftung. Es ist spät, schon 20 Uhr. Ein „Déjà-vu“-Erlebnis – es kommt uns bekannt vor. Wie machen wir weiter, wie schließen wir an? Diesmal fällt uns der Einstieg schwerer, wir wollen unsere Qualität steigern, die Erfahrungen nutzen, verbessern. Organisatorisch sind wir uns schnell einig: Das „Lerndorf“ als Methode bleibt bestehen, die Kulisse unverändert. Nur inhaltlich wollen wir uns und das Dorf weiterentwickeln. Der Begriff „Nachhaltigkeit“ schwirrt durch den Raum. Nur wie erreicht man, dass das, was die Teilnehmer erleben auch in ihre Wirklichkeit einfließt und nicht nur für den Moment Euphorie erzeugt. Schnell wird uns nun klar, dass wir Reflexionsphasen einen großen Raum geben müssen. Die Teilnehmer sollen Zeit haben, Gelerntes unter ihren Lernzielen zu reflektieren. „Lernziele“, plötzlich ein zweites Thema. Menschen brauchen Ziele, um lernen





zu können. Selbstverantwortlich Lernen durch Ziele und Reflexionsphasen – das braucht auch die Freiheit und die Zeit, dies zu tun. Lernen braucht mehr als eine Kulisse. Es benötigt Freiheit und Verantwortung, Freiheit durch Verantwortung, Verantwortung durch Freiheit. Schon steht der Titel der fünften Thüringer Sommerakademie: „Demokratie lernen und leben – Lernen braucht Freiheit und Verantwortung.“ Das ist auch unser Ziel: Lernen durch Freiheit und Verantwortung.

### Literatur

- Burow, O.-A./Hinz, H. (2005): Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel: university press GmbH.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.
- Frey, D. (1998): Center of Excellence: Weg zu Spitzenleistungen. In: Weber, P. W. (Hrsg.): Leistungsorientiertes Management. Leistungen steigern statt Kosten senken. Frankfurt/M.: Campus-Verlag, S. 199-233.
- Himmelmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Z. f. Päd., 44. Beiheft. Weinheim: Beltz.



Angesichts des dynamischen ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen Wandels mit der Veränderung bzw. dem Verlust tradierter, fest erscheinender Institutionen und relative Sicherheit und Schutz bietender Regeln sehen sich Bürgerinnen und Bürger im 21. Jahrhundert neuen Herausforderungen gegenüber: wirtschaftliche Risiken, existenzielle Unsicherheit, die Verwundbarkeit des Individuums und der zentralen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule, Identitätsverlust sowie diverse innergesellschaftliche Konflikte und Gewalterfahrungen, um nur einige zu nennen. Die Individualisierung sozialer Beziehungen und Lebensentwürfe bietet einerseits verstärkt Chancen einer freien Lebensgestaltung, ruft aber andererseits auch Gefühle der Überforderung und Verunsicherung hervor. Im Extremfall können sich solche Ängste in einem undemokratischen Habitus niederschlagen. All dies macht eine normative und an demokratischen Maximen orientierte Handlungs- und Verhaltensorientierung notwendiger denn je: Toleranz, der Umgang mit Mehrdeutigkeiten, gegenseitige Anerkennung und die Wertschätzung der universellen Menschenrechte.

### Erziehung zur Demokratie als gesellschaftliche Aufgabe

Die hier nur kurz skizzierten gesellschaftlichen Problemfelder sind globale Herausforderungen. Es zeigt sich weltweit die Notwendigkeit, zivilgesellschaftliche und demokratische Kompetenzen nachhaltig zu fördern – wir sehen global die schwierige und eben auch doppeldeutige Situation einer Verbreitung demokratischer politischer Systementwürfe einerseits, andererseits eine zunehmende Gefährdung der Demokratie insbesondere in ihrer inneren Ausgestaltung und ihrem Stetigkeit garantierenden Vertrauen seitens der Gesellschaft. Vor dem Hintergrund der dennoch insgesamt sichtbaren Stärkung von Demokratie wurden seit dem politischen Systemwechsel in den neuen Bundesländern zahlreiche einschlägige Anstrengungen in Richtung einer „bürgerschaftlichen Bildung“ („democratic citizenship education“) unternommen (Himmelfmann 2005). Ziel dieser Initiativen war die Stärkung der Autonomie des Individuums und der gesellschaftlichen Bindekräfte. Diesen Bemühungen sollen in Anbetracht des Wandels in der Familie und Gesell-

schaft sowie der nicht unproblematischen Prämissen für ein selbstverständliches und durch familiäre und schulische Sozialisation geprägtes Hereinwachsen in die Demokratie eine umso größere Bedeutung beigemessen werden. Aufgrund veränderter und kulturell vielfältiger Formen des Zusammenlebens, aber auch im Hinblick auf mangelnde emotionale Geborgenheit, eine falsch verstandene Anerkennungskultur, fehlende Wertschätzung, Demotivation, Vernachlässigung und geringe soziale Erfahrungsmöglichkeiten bei einer immer größeren Anzahl von Kindern und Jugendlichen in der Familie muss die Sozialisationsinstanz Schule mehr als bisher erzieherische Funktionen wahrnehmen.

Hierzu muss Lernen und Erziehung in der Schule auf die Stärkung der Persönlichkeit und die Einübung sozial angemessener, gewaltfreier Verhaltensweisen setzen. Sie muss die Sensibilisierung für einen kreativen und konstruktiven Umgang mit Konfliktsituationen, ebenso wie die Vermittlung konsensfähiger Werte und die Orientierung an demokratischen Prinzipien ermöglichen. Genau an dieser Stelle ist Demokratiepädagogik gefordert, deren Angebote nicht nur als Antwort auf die globalen und gesellschaftlichen Risiken, Orientierungskrisen und Verunsicherungen verstanden werden sollen. Vielmehr sollen ihre Inhalte auch als aktiver Beitrag zu einer wertschätzenden positiven Aneignung demokratischer Lebensformen begriffen werden. Dabei handelt es sich nicht um Harmonisierung von Konflikten oder die Entwicklung einer konformistischen Haltung, sondern um die Förderung von Kritikfähigkeit, interkultureller Dialog- und Kommunikationskultur sowie einer Streitkultur, die erstrebenswerte Ziele und wichtige Bestandteile von Demokratiekompetenz bilden (Edelstein 2005a, b, c). Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform können sich Schüler nur durch eigene, aktive und verantwortungsbewusste Partizipation an der Gestaltung ihrer schulischen und außerschulischen Lebenswelt zu eigen machen sowie durch subjektive und kollektive Erfahrung von Autonomie, Zugehörigkeit und wertschätzende Anerkennung innerhalb der sozialen Gemeinschaft, deren Mitglieder sie sind.

Wenn Kinder und Jugendliche in ihrem eigenen sozialen Milieu (Familie, Schule, Freundeskreis etc.) lernen und erfahren, was echte,

gelebte Gleichberechtigung bedeutet, wenn sie sich im Hinblick auf eine konstruktive und lösungsorientierte Auseinandersetzung mit Differenzen und Dissensen unterschiedlichen Inhalts an gesellschaftlichen Vorbildern orientieren können, wenn ihnen dies in unterschiedlichen Lebenskontexten vorgelebt wird und sie selbst erfahren können, was Anerkennung und Wertschätzung kultureller Vielfalt praktisch bedeuten, dann erkennen sie den Wert einer demokratischen Lebensordnung. Vor diesem Hintergrund erscheint die Erziehung zur Demokratie eine Aufgabe von zunehmender gesellschaftlicher Dringlichkeit. Staat und Zivilgesellschaft sind aufgefordert, hier pädagogische Anstrengungen zu unterstützen, sie mit adäquaten Mitteln zu versehen und ihre öffentliche Wahrnehmung zu stärken.

### Schule und Demokratie

Sowohl national als auch international verfolgen viele Bildungsinitiativen das Ziel, zivilgesellschaftliche und demokratische Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu stärken. In der angelsächsischen Tradition der Pädagogik hat sich der Terminus „civic mission of schools“ eingebürgert. Es ist von Varianten von „reinventing citizenship education“ die Rede, um den zeitangemessenen neuen bildungspolitischen Auftrag des Schulwesens besonders zu akzentuieren und ihn im Spektrum der demokratiepädagogischen relevanten Fächer (Geschichte, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik, Arbeitslehre) zu implementieren. Viele Programme und Arbeiten berühren Themen wie z. B. „teaching, learning and living democracy in schools“, „Demokratie lernen & leben“, „Demokratie in der Schule“, „Schule der Demokratie“ oder „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ (Edelstein/Fauser 2001; Council of Europe 2003; Himmelmann 2001, 2005, 2006; Edelstein 2005b; Schirp 2005; Eurydice European Unit 2005; Beutel/Fauser 2001).

Diese Initiativen nehmen die soziomoralischen Wertfundamente eines demokratischen Lebens in den Blick – etwa die Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenübernahme, zur Wahrnehmung und

Ausübung von Verantwortung, zur Solidarität, Fairness und Gerechtigkeit sowie zum engagierten Lernen an Aufgaben des Gemeinwesens. Begriffe, die in der Schule mit praktisch werden sollen.

### Das BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Demokratiepädagogik gehört zwar zum rechtlich allgemein anerkannten pädagogischen Kanon der Schule, wird jedoch nicht in hinreichendem Maße durch professionelle Kompetenz und institutionelle Vorkehrungen und Handlungsmöglichkeiten abgesichert. Entsprechende Kompetenzen und Werkzeuge zu entwickeln, war deshalb eine wesentliche Aufgabe des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ (Edelstein/Fauser 2001). Es handelt sich dabei um ein Schulentwicklungsprogramm, das 2002 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ins Leben gerufen wurde. Dieses Modellvorhaben sollte auf die gravierenden Veränderungen im psychosozialen Bereich des Jugendlebens in Deutschland eine pädagogische Antwort geben, die durch die spezifisch-pädagogische Rolle und Funktion der Schule begründet ist.

Die Schule ist nach der Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz, die allerdings über den nicht zu unterschätzenden Vorteil verfügt, potenziell alle Jugendlichen zu erreichen, und sie auf dieser Basis beeinflussen zu können. Darüber hinaus hat die Schule auch die universalistisch, moraltheoretisch begründbare Verpflichtung, sich jedem Kind und jedem Jugendlichen in gleicher Weise erzieherisch zuzuwenden und individuelle und soziale Bedürfnisse wahrzunehmen. Anders gesprochen: Sie muss aus Gerechtigkeitserwägungen heraus der heterogenen Schülerschaft gerecht werden – sie muss Differenzierung und Integration zugleich (Beutel/Beutel 2007) ermöglichen. Nicht zuletzt hat die Schule die Aufgabe, bei ihren Schülerinnen und Schülern lebenspraktische kognitive, affektive und soziale Kompetenzen zu fördern, die sie befähigen, in einer sich permanent wandelnden globalen Gesellschaft zu bestehen. All diese Aufgaben lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es handelt

sich hierbei um besondere Möglichkeiten einer nach professionellen Kriterien akzentuierten Erziehung zur Demokratie.

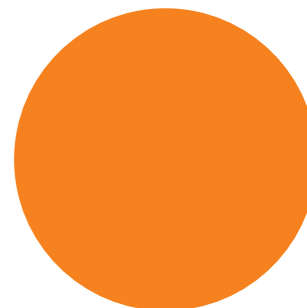
Die Schule befindet sich jedoch zugleich auch in einem Spannungsverhältnis, denn sie muss einerseits auf eine von Konkurrenz und Leistungswettbewerb geprägte Gesellschaft vorbereiten, andererseits muss sie aber auch für Solidarität, Toleranz für Andersartigkeit, für andere, fremde Lebensentwürfe und -ziele, für Möglichkeitsdenken, Wahrnehmung und Übernahme von Verantwortung, Umgang mit Verschiedenheit und Unterschieden, für ein demokratisches Aushandeln von Interessen, gegenseitige Wahrnehmung unterschiedlicher individueller Interpretationsmuster sowie für ein soziales Miteinander sensibilisieren. Deshalb kann man sagen, dass die Schule mehr als alle anderen Institutionen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen als die wichtigste Instanz anzusehen ist, um eine angemessene und notwendige demokratiepädagogische Erziehung zu fördern und zu kultivieren. In der fachöffentlichen Diskussion besteht Konsens darüber, dass eine solche Erziehung eine zentrale Aufgabe der Schule ist. Es mangelt zwar nicht an Versuchen, Konzepten und Ansätzen, aber sie sind weder im pädagogischen Selbstverständnis und Handlungsrepertoire der Lehrerinnen und Lehrer, noch in der pädagogischen Kultur der Schule ausreichend verankert. Deshalb kann „Demokratie lernen & leben“ als ein normativ orientiertes Programm für demokratische Schulentwicklung mit bildungspolitischer Zielrichtung angesehen werden, das fächerübergreifend demokratiepädagogische und gesellschaftsförderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und eine demokratisch orientierte Schulkultur unterstützen sollte, an der Schüler paritätisch teilhaben können (Audigier 2000; Edelstein/Fauser 2001; Edelstein 2005a).



## Demokratiepädagogik und Lehrerbildung

Im Zuge der Reformierung der Lehrerbildung und der damit verbundenen Studiengänge an der Friedrich-Schiller-Universität Jena wurden durch das Institut für Erziehungswissenschaft seit dem Wintersemester 2007 im Jenaer Modell der Lehrerbildung insbesondere zwei Module implementiert, welche die oben genannten Ziele in den Mittelpunkt stellen: Modul 1 „Pädagogische und psychologische Grundlagen des Lernens“ und Modul 4 „Schule im pädagogischen Kontext – Rahmenbedingungen und allgemeine Schlüsselqualifikationen“.

Die inhaltliche Ausgestaltung dieser Module orientierte sich primär an dem breiten Spektrum von Aspekten demokratischer Handlungskompetenzen und demokratischer Schulkultur, die auch dem BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ zugrunde liegen ([www.blk-demokratie.de/programm/externe-evaluation/kriterienkatalog.html](http://www.blk-demokratie.de/programm/externe-evaluation/kriterienkatalog.html); Diedrich/Abs/Klieme 2004). Bei den dort aufgeführten Aspekten handelt es sich um Konzepte, die sich sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht gut bewährt haben. Als übergeordneter Rahmen für die semantische Ausdifferenzierung der einzelnen Module diente das Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD. Es ist international anschlussfähig, von großer bildungspolitischer wie bildungsplanerischer Bedeutung und stellt eine Orientierungshilfe für die Konzipierung und Gestaltung von Lernprozessen in modernen, demokratischen, durch Globalisierung gekennzeichneten und auf nachhaltige Entwicklungsprozesse ausgerichteten Gesellschaften dar.



Zudem war das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ wichtig für die Konkretisierung demokratiepädagogischer Inhalte im Jenaer Modell der Lehrerbildung und vor allem in dem Bemühen, hier zwischen dem Kompetenzkonzept der OECD und den in Deutschland gängigen Kompetenzkategorisierungen eine inhaltliche Kompatibilität sowie Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Im Rückgriff auf nationale und internationale demokratiepädagogische Kompetenzkonzeptionen (Rychen/Salganik 2001, 2003; Himmelmann 2001, 2005, 2006; OECD 2005) sowie aus Erfahrungen, Analysen und Diskussionen im Kontext des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (Edelstein/Fauser 2001; Diedrich/Abs/Klieme 2004; Haan/Edelstein/Eikel 2007) bzw. mittels einer differenzierten taxonomischen Zuordnung der Teilkompetenzen von demokratischen Handlungskompetenzen und demokratischer Schulkultur konnte somit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena eine tragfähige Verbindung von Demokratiepädagogik und Lehrerbildung etabliert werden.

Wie sieht das gegenwärtig in der Praxis aus? In Vorlesungen und Einführungsseminaren des ersten Moduls werden schon den im ersten Semester Studierenden Grundlagen des Lehrens und Lernens aus demokratiepädagogischer Perspektive vermittelt. In Blick auf den pädagogisch wichtigen Perspektivenwechsel vom Schüler zum Lehrer wird den Studierenden ein spezifischer Blick auf Schule und Unterricht nähergebracht – konturiert durch die Prämissen und Inhalte von verständnisintensiven Lern- und Lehrprozessen sowie einer demokratischen (Schul-)Kultur. Die stetigen inhaltlich-thematischen Verknüpfungen von Lehrveranstaltungen in diesem Modul mit dem am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung angesiedelten Projekt „Demokratisch Handeln“ (Beutel/Fauser 2001, 2007, 2009) ist dabei überaus gewinnbringend, weil sie Erfahrungen mit demokratiepädagogischen Projekten aus der Schulpraxis und eine reelle Einschätzung des Reformpotenzials der gegenwärtigen Schule in Blick auf Projektdidaktik und Demokratiepädagogik zulassen.

Im vierten Modul des Studiums im Jenaer Modell der Lehrerbildung werden in einer Vorlesung auf der Grundlage ausgewählter Fälle Beispiele guter oder problematischer pädagogischer Praxis im schulischen oder außerschulischen Kontext sowie gelingende oder schwierige Lern-, Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse thematisiert und mithilfe wissenschaftlicher Theorien, Begriffe und Methoden erörtert. Neben den Vertretern der Erziehungswissenschaft tragen auch Wissenschaftler und Experten pädagogiknaher Wissenschaftsdisziplinen zur Fallrekonstruktion bei, um dadurch das Verständnis für demokratiepädagogische Probleme insgesamt zu vertiefen.

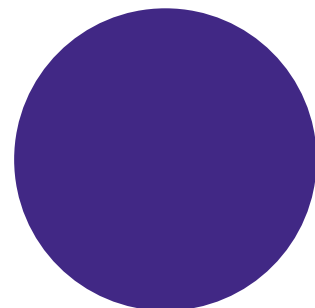
Ein weiteres Charakteristikum des Moduls liegt darin, dass die Studierenden nach dem Praxissemester Gelegenheit haben, ihre Erfahrungen theoretisch zu reflektieren. Die Lern- und Qualifikationsziele sollen durch situierte Koppelung und profunde Reflexion von Fallbeispielen dazu beitragen, den Einzelfall zu verstehen und damit die Studierenden auf einen verständnisintensiven demokratisch orientierten Umgang mit Heterogenität und Individualisierung vorzubereiten. So sollen die diagnostischen Fähigkeiten verbessert, sensibilisiert und die Entwicklung der Urteilskompetenz als einer allgemeinen pädagogischen Qualifikation unterstützt werden.

Mit diesem Jenaer Modell wird perspektivisch eine vertiefte Koppelung zwischen demokratiepädagogischen Elementen und Lehrerbildung angestrebt. Die dieser Verbindung zugrunde liegenden Module werden in jedem Semester einer externen quantitativen sowie qualitativen Evaluation unterzogen, die bislang ein positives Bild ergibt. Ein darüber hinaus gehender Anspruch, an dem der Erfolg der Implementierung demokratiepädagogisch relevanter Inhalte und Themen in diesem Kontext gemessen werden wird, besteht in der Identifikation transferfähiger Konzepte und Programmbestandteile für die pädagogische Alltagspraxis im Regelschulwesen des Landes Thüringen.



## Literatur

- Audigier, F. (2000): Basis Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. DGIV/EDU/CIT (2000) Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation (CDCC). Council of Europe.
- Beutel, W./Beutel, S.-I. (2007): Integration und Differenz – aktuelle Herausforderungen für Schule und Unterricht. In: Pädagogische Rundschau 61, H. 5, S. 559–582.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahren Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2009): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Council of Europe (2003): Adapted texts on education for democratic citizenship and human rights. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Diedrich, M./Abs, H. J./Klieme, E. (2004): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2003. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M.: Eigendruck.
- Edelstein, W. (2005a): Was ist Demokratiepädagogik? Versuch einer operativen Bestimmung. Entwurf.
- Edelstein, W. (2005b): Warum Demokratie lernen, wozu Demokratie lernen, wie Demokratie lernen. Vortrag auf der Zwischenkonferenz der Berater/-innen für Demokratiepädagogik im LISUM Brandenburg am 2./3. September 2005.
- Edelstein, W. (2005c): Soziale Kompetenzen. Vortrag auf der Fachtagung „Soziale Kompetenz“ der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport in der Friedrich-Ebert-Stiftung am 22. November 2005.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.
- Eurydice European Unit (2005): Citizenship Education at School in Europe. URL: <http://www.eurydice.org>.
- Haan, G. de/Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Himmelfmann, G. (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Himmelfmann, G. (2005): Förderung demokratiebezogener Kompetenzen und Standards für Schulen. Arbeitspapier vom 15. 11. 2005.
- Himmelfmann, G. (2006): Expertise zum Thema „Was ist Demokratiekompetenz?“ Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. In: Ders.: Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 120–187.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: [www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf).
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (2001): Defining and selecting key competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Schirp, H. (2005): Zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen. Entwurf vom 4. 10. 2005.





## Perspektiven demokratischer Werteerziehung in der Lehrerbildung. Das Beispiel der Projektwerkstatt „Fächerübergreifendes Lernen“<sup>1</sup>

Anselm Cypionka | Toralf Schenk

Die Notwendigkeit zur Werteerziehung und der Kenntnisvermittlung über demokratisches Ordnungswissen zeigt sich sehr deutlich in Umfrageergebnissen des Thüringen-Monitor 2007. Nur knapp die Hälfte von 1000 befragten Thüringern ist mit der Demokratie als Herrschaftspraxis zufrieden, 20 Prozent der Thüringer lehnt die Idee der Demokratie ab, fünf Prozent verstehen sich als Anhänger einer Diktatur (Edinger/Hallermann/Schmitt 2008, S. 55 ff.). Auch wenn es – angestoßen durch das Förderprogramm Demokratie Handeln (Beutel/Fauser 2001) und das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ (Edelstein/Fauser 2001) – eine breite Diskussion gibt, inwieweit politische Lernprozesse durch soziale ergänzt (oder gar ersetzt) werden können, so ist die Notwendigkeit einer Demokratieerziehung kaum umstritten (Polis 2003).

Welchen Beitrag dazu die Projektwerkstatt „Politische Bildung: Fächerübergreifendes Lernen“ leisten kann, soll im Folgenden dargestellt werden. Zunächst wird die Organisationsstruktur vorgestellt, um dann ihre Möglichkeiten bei der Entwicklung demokratischer Werte in der praktischen Bildungsarbeit zu präsentieren. Der Schwerpunkt liegt hier auf einem Beispiel für die Schulpraxis, das aber auch teilweise für außerschulische Bildungsarbeit (z. B. „Insel-spiel“) geeignet erscheint. Hierbei knüpfen die Ausführungen an die Darstellung von Deichmann (2007) an, der aus der Analyse des Zusammenhangs von politischer Kultur, politischer Bildung und Ergebnissen des Thüringen-Monitor „Leitlinien“ für die politische Bildungsarbeit entwickelt. Die Leitlinie „Werteerziehung“ wird im Folgenden aufgegriffen und durch ein unterrichtspraktisches Beispiel veranschaulicht, das aus der Arbeit der Projektwerkstatt erwachsen ist. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung in vier Thesen.

### Was ist die Projektwerkstatt „Fächerübergreifendes Lernen“?

Im Jahr 2000 entstand im Rahmen der Lehrerbildung an der Friderich-Schiller-Universität in Jena die Idee, die verschiedenen Ebenen der Lehrerbildung zu verbinden. Mit der Projektwerkstatt

wurde ein Lernort geschaffen, an dem Sozialkundelehrer, angehende Lehrer und Lehrerausbilder in einer kreativen Atmosphäre sich auf ein gemeinsames Lernen einließen. Damit sollte ein Modell von Rogge aufgegriffen werden: „Eine Projektwerkstatt ist der Lernort, an dem Politische BildnerInnen, WeiterbildnerInnen und KulturarbeiterInnen in einem möglichst herrschaftsfreien Raum sich um Innovationen (hier: Projekte) in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld bemühen. Die Werkstatt zeichnet sich dadurch aus, dass in ihr das Produkt Projekt in möglichst wirklichkeitsnaher Form simuliert wird. Dies erfolgt durch die Betonung des Aspektes eines freien, kreativen Lernens und Übens in und mit einer Gruppe von Menschen, die gewillt sind, sich auf den festen Rahmen einer Projektwerkstatt auf Zeit einzulassen.“ (2002)

Seit nunmehr sechs Jahren bearbeiten Dozenten, Lehrerinnen, Lehramtsanwärter und -studierende sowie Mitarbeiter der außerschulischen politischen Bildung in Kleingruppen Unterrichtsprojekte mit ausgewählten Themen und Gegenständen der politischen Bildung in Zusammenarbeit mit der Professur für Politikdidaktik der FSU Jena und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm). Die Projektwerkstatt zielt somit auf eine engere Verknüpfung der wissenschaftlich-universitären mit der berufspraktischen Ausbildungsphase und stellt darüber hinaus ein berufsbegleitendes Weiterbildungsangebot dar. Die in Kleingruppen zu entwickelnden Unterrichts- und Seminarreihen berücksichtigen didaktische und methodische Perspektiven, die insbesondere das fächerübergreifende Lernen in allen Schulformen fördern und erleichtern. Die Teilnehmer bearbeiten zu einem Problembereich, z.B. „Sozialer Wandel“, verschiedene Themenschwerpunkte, in diesem Fall Module genannt, die den Problembereich multiperspektivisch erläutern. Der Vorteil der Modulstruktur liegt darin, dass der Nutzer entweder den gesamten Problembereich im Unterricht einsetzt oder nur auf ausgewählte Module zurückgreift, da diese in sich geschlossene Unterrichtsreihen oder -sequenzen bilden. In dieser Zusammenarbeit hat das Thillm bisher in der Reihe „Fächerübergreifendes Lernen“ Publikationen zu folgenden Themen veröffentlicht: Gewalt und Extremismus (2001); Identität (2002); Werte (2004); Gesellschaft im Wandel (2006).

<sup>1</sup> Diesem Beitrag liegt folgender Text zugrunde, der für diese Veröffentlichung behutsam verändert worden ist: Cypionka, A./Schenk, T. (2007): Perspektiven demokratischer Werteerziehung durch die Projektwerkstatt „Fächerübergreifendes Lernen“. In: Cypionka, A./Ehrentraut-Daut, H.-P./Deichmann, C. (Hrsg.): Perspektiven Politischer Kultur in Thüringen. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

Alle Publikationen enthalten jeweils einen Grundlagenaufsatz, in dem das jeweilige Thema aus der politikdidaktischen Perspektive analysiert wird. Daran schließen sich eine Darstellung der Projektkonzeption und eine Bewertung des Themas im Rahmen der Lehrerfortbildung an. Es folgen Beschreibungen der in der Projektwerkstatt entwickelten Unterrichtsreihen, in denen der jeweilige Unterrichtsgegenstand sachlich und didaktisch analysiert, ein möglicher Verlauf skizziert und Lernziele formuliert werden. Um den Unterrichtseinsatz zu erleichtern, sind alle für eine Umsetzung der Unterrichtskonzeptionen nötigen Materialien auf einer CD-ROM beigelegt. Ebenso sind hier Beschreibungen der eingesetzten Methoden zu finden. Hauptziel der Arbeit der Projektwerkstatt ist die Publikation von didaktisch reflektierten Unterrichtsmaterialien, die den Anforderungen des Thüringer Lehrplans entsprechen. Weitere Ziele sind:

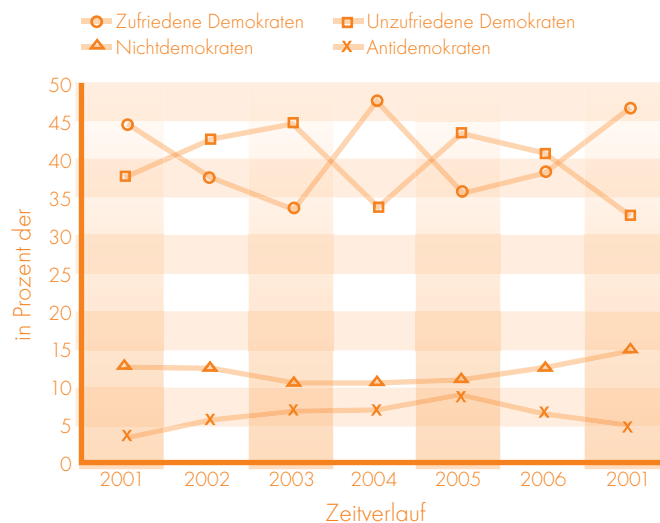
- eine Optimierung des Sozialkundeunterrichts in Thüringen,
- eine exemplarische Umsetzungsmöglichkeit entsprechend des Thüringer Lehrplans,
- eine Verbesserung der Lehrerbildung in der ersten (Studium) und zweiten (Referendariat) Phase sowie in der Lehrerfortbildung.

Zugleich erleichtert es Studenten, die sich hier engagieren, den Übergang in die nächste Ausbildungsphase. Durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsebenen findet eine intensive Kommunikation statt, von der alle Seiten durch den Austausch von Ideen und Erfahrungen profitieren. Zugleich wird hier eine innovative Ausbildungskultur geschaffen, die durch Vernetzung und die Etablierung von Handlungsstrukturen in einer neuen Form sozialen Lernens zur Demokratisierung von Lehrerbildung (Schirp 2004, S. 7 ff.) beiträgt.

### Wie trägt die Projektwerkstatt zur Werteerziehung bei?

In der politischen Bildung ist vorrangig die Frage wichtig, wie Demokratie gelernt werden kann. Diesem Aspekt kommt in Thüringen eine besondere Bedeutung zu: Betrachtet man die Einstellung

der Bürger zur Demokratie in Thüringen, so zeigt sich nachfolgendes Bild (siehe Abb.1). Die Autoren der Thüringen-Studie bilden bezüglich der Einstellung zur Demokratie vier Typen: Es wird dazu die Frage nach der Demokratie als bester Staatsidee und zur Zufriedenheit mit der Demokratiepraxis kombiniert: Als „zufriedene Demokraten“ werden diejenigen bezeichnet, die beide Aussagen bejahen, als „unzufriedene Demokraten“ werden diejenigen kategorisiert, die der Demokratie als Staatsform zustimmen, mit ihrer Umsetzung in der Praxis aber unzufrieden sind. Die Gruppe derer, die die Demokratie als Staatsidee ablehnt, wird nach ihrer Einschätzung zu der Aussage „Im nationalen Interesse ist unter bestimmten Umständen eine Diktatur die bessere Staatsform.“ den Nichtdemokraten (Ablehnung der Aussage) bzw. Antidemokraten (Zustimmung zur Aussage) zugeordnet (Edinger/Hallermann/Schmitt 2006, S. 59).



**Abb. 1:** Typen demokratiebezogener Einstellungen im Zeitverlauf (Haupttypen)  
(Quelle: Edinger/Hallermann/Schmitt 2007, S. 50)

In Abb. 1 lässt sich erkennen, dass sich der Anteil der Antidemokraten seit 2001 um ein Prozent auf fünf Prozent erhöht hat, während der Anteil der Nichtdemokraten auf fünfzehn Prozent gestiegen ist.

20 Prozent der Befragten lehnen also die Demokratie als Staatsidee ab. Bei den Demokraten zeigt sich in den letzten Jahren ein schwankendes Bild, bei dem im Jahr 2005 die „unzufriedenen Demokraten“ mit 44 Prozent deutlich vor den „zufriedenen Demokraten“ liegen. Nur ein gutes Drittel der befragten Thüringer (36 %) war damals mit der Demokratie in Idee und Praxis zufrieden. Auch wenn der Anteil der zufriedenen Demokraten 2007 deutlich auf 47 Prozent gestiegen ist, besteht hier dringender Handlungsbedarf für die (politische) Bildung in Thüringen.

Bernhard Sutor (2000, S. 108) hat darauf hingewiesen, dass in Deutschland aufgrund der philosophischen Tradition eine Diskrepanz zwischen einem idealistischen Werteverständnis und der gesellschaftspolitischen Praxis besteht. Dadurch wird Politik in Sinne der Gesinnungsethik in eine moralische Perspektive gerückt. Bei dieser Perspektive wird verkannt, dass politische Gemeinwohlziele (Werte wie Gerechtigkeit und Freiheit) in einer pluralistischen Gesellschaft mit Ziel-, Interessen- und Wertkonkurrenzen „politische Klugheit“ (a.a.O.) erfordern. Dabei spielen dann nicht nur die Ergebnisse der Politik eine Rolle, sondern politisches Handeln wird so durch die gute Ordnung freiheitlicher Institutionen entlastet. Dieser Sachverhalt scheint auch auf Thüringen zuzutreffen, wenn hier – wie der Thüringen-Monitor zeigt – vor allem sozialpolitische Leistungen von und keine Konkurrenz oder Interessenkonflikte in der Politik erwartet werden. Die Auseinandersetzung als zentrales Element einer freiheitlichen Gesellschaft wird von vielen als unerwünscht und nicht als konstitutiver Anteil einer freiheitlichen Grundordnung angesehen (Edinger/Hallermann/Schmitt 2006, S. 61).

Eine Möglichkeit der politischen Bildung im Umgang mit diesen Problemen ist die Vermittlung von Informationen. Ein grundlegender Ansatzpunkt ist es hierbei, auf Sutors Kritik aufbauend, die ideengeschichtlichen Grundlagen der Demokratie zu vermitteln. Doch sollte Sozialkundeunterricht nicht auf der wichtigen Ebene der Vermittlung von Sachkompetenz stehenbleiben, sondern zusätzlich Werte vermitteln. Werte und Werteerziehung werden in öffentlichen Redebeiträgen häufig als normatives Grundgerüst einer sich

wandelnden Gesellschaft in Anspruch genommen. So sagte 2002 der damalige Bundespräsident Johannes Rau beim Abschlusskongress des „Forum Bildung“ in Berlin:

„In einer Gesellschaft, die sich international öffnet, in der nicht nur wenige, sondern viele Menschen ihr Leben in die eigenen Hände nehmen wollen, in einer Wirtschaft, die individuelle Kreativität und Flexibilität fordert, gibt es nicht mehr den stummen Zwang der Verhältnisse, nicht länger einen einheitlichen Moral- und Wertekanon. Das Zusammenleben in unserer Gesellschaft kann aber nur gelingen, wenn die Bürger ihre eigenen Urteile fällen können, wenn sie gelernt haben, ethische Abwägungen zu treffen, und wenn sie sich darauf verlassen können, dass Grundwerte nicht in Zweifel gezogen werden.“

In diesem Redeausschnitt wird ein zentrales Spannungsfeld der Werteerziehung in der politischen Bildung deutlich: Auf der einen Seite wird die Vermittlung von (verbindlichen) Grundwerten gefordert, andererseits kann eine demokratische Gesellschaft keinen einheitlichen Wertehorizont diktieren. Die Aufgabe der Schule im Feld der Werteerziehung scheint dabei in der politikdidaktischen Diskussion seit den 70er-Jahren (Klein/Speth 2000, S. 30 ff.) weitgehend unstrittig: Als Grundlage des heutigen Politikunterrichts gilt nach der Überwindung grundlegender ideologischer Auseinandersetzungen in den 60er- und 70er-Jahren seit 1976 der „Beutelsbacher Konsens“.

Folgende drei Grundsätze sollen nach diesem Konsens für die unterrichtliche Tätigkeit bestimmend sein:

1. „Überwältigungsverbot“: Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der –

rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.
3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. (Wehling 1977, S. 179/180).

Diese Grundsätze ergeben sich aus dem Wertehorizont des Grundgesetzes im Artikel 1 „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ und den Bedingungen einer funktionierenden, pluralen Demokratie. Somit ist der Politikunterricht aufgefordert, zur Werteerziehung in der Schule einen Beitrag zu leisten. Dabei kann politische Bildung keine Werte aufzwingen oder vorschreiben, sondern sie

soll die Möglichkeit der Übernahme von politisch-demokratischen Grundwerten wie Menschenwürde, Demokratie oder Partizipation anbahnen. Dies genau versucht das Demokratiemodul, das den Arbeitsbereich politische Theorie in den Mittelpunkt der Werteerziehung stellt. Durch die selbstständige Auseinandersetzung mit „Klassikern“ der Staatstheorie wie Locke, Machiavelli, Bodin, Hobbes, Rousseau oder Montesquieu erarbeiten Schüler verschiedene Grundansichten zum idealen Staat. Sie können erkennen, dass es keinen idealen Staat gibt und gelangen in Bezug auf unsere heutige Demokratieordnung zu einem eigenständigen und begründeten Werturteil.

### Unterrichtsbeispiel aus der Projektwerkstatt: Das Inselspiel

Das folgende Unterrichtsbeispiel stammt aus der im Jahr 2004 erschienenen Publikation „Fächerübergreifender Unterricht: Werte“ (Thillm 2004). Um einen Eindruck davon zu erhalten, wie Werteerziehung im Sozialkundeunterricht umgesetzt und gestaltet werden kann, greifen wir hier auf diesen Text zurück. Im Mittelpunkt dieser Unterrichtsreihe zur Werteerziehung in der politischen Bildung steht der Arbeitsbereich der politischen Theorie. Durch das Inselspiel zu Beginn wird an der Alltagswelt der Schüler angeknüpft und zum emotional kritischen Denken über unser demokratisches Staats- und Herrschaftsverständnis angeregt. Anschließend stehen dem Lehrer zwei Wege zur weiteren Unterrichtsgestaltung offen. Entweder entscheidet er sich für die Analyse einer politischen Theorie, in diesem Fall der Repräsentationstheorie John Lockes, oder für den Vergleich verschiedener neuzeitlicher Staatstheorien. Ziel dieses Vorgehens ist es, die aus dem Inselspiel gewonnenen individuellen Grundannahmen für eine Staatsordnung mit modernen Staatstheorien in Verbindung zu setzen und der Frage nachzugehen, inwiefern sich diese in unserem heutigen Staats- und Demokratieverständnis widerspiegeln. Das Inselspiel dient als Einstieg in die Unterrichtsreihe. Die Auseinandersetzung mit den Grundwerten Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit steht dabei im Mittelpunkt.



Zielsetzung, Durchführung und Bewertung des Inselfspiels werden im Folgenden beschrieben und reflektiert. Die Grundproblematik des Inselfspiels ist das menschliche Zusammenleben, in dem Werte und Normen eine zentrale Rolle einnehmen. Um den Schülern ausreichend Zeit zur Diskussion zu geben, sollte das Inselfspiel im Rahmen einer Doppelstunde durchgeführt und ausgewertet werden.

Zunächst gibt der Lehrer eine Einführung in diese Form des Planspiels: „Stell dir vor du bist Passagier eines Überseeschiffes, das in Seenot geraten ist. Ihr konntet euch in kleinen Booten auf eine unbewohnte Insel retten. Eine schnelle Rettung ist unwahrscheinlich. Die Insel hat eine Fläche von 5 km<sup>2</sup>. Trinkwasser ist vorhanden. Eure Hauptaufgabe ist es, eine Ordnung zu finden, die das gute Zusammenleben aller ermöglicht.“

Nachdem die Schüler die gegebene Ausgangssituation zur Kenntnis genommen haben, schreiben sie zunächst einzeln auf, wie sie sich das Zusammenleben auf der Insel vorstellen (in Einzel- oder Partnerarbeit), welche Aufgaben dringend bewältigt werden müssen (z. B. Nahrungs- und Wassersuche, Brennmaterialien sammeln, Umgebung erkunden), wie die Arbeitsteilung erfolgen soll (z. B. nach individuellen Fähigkeiten, getrennt nach Geschlechtern) und wie Entscheidungen zu treffen sind (z. B. Mehrheitsentscheidung, Gruppenvertretung).

In einem nächsten Schritt bilden sich Gruppen, die – gegebenenfalls zurückgezogen in verschiedenen Räumen – sich über ihre Vorstellungen beraten und Regeln über das zukünftige Zusammenleben aufstellen, die sie schriftlich festhalten. Während dieser Phase des Planspiels berät und beobachtet der Lehrer die Schüler. Er notiert sich Auffälligkeiten im Gruppenverhalten und mögliche Punkte, die in der Auswertungsphase besprochen werden sollen. In einem weiteren Spielschritt wählen die Gruppen einen Sprecher, der das Beratungsergebnis der Gruppe im Klassenplenum vorstellt. Danach finden eine Diskussion und eine Abstimmung über die Regeln statt, die auf der Insel gelten. Diese werden dann auf einem Plakat festgehalten und für alle sichtbar im Klassenraum aufgehängt.

In der Auswertung erfolgt eine Metakognition über den Lernprozess, in der die Schüler zunächst reflektieren, wie der Einigungsprozess in den einzelnen Gruppen zustande gekommen ist, in welchen Punkten es übereinstimmende oder divergierende Vorstellungen gab, die Kompromissbereitschaft erforderten. Abschließend werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Regeln der einzelnen Gruppen genannt, wobei jeder Schüler die Möglichkeit erhalten sollte, persönlich zu einzelnen Regeln Stellung zu nehmen und deren Gutheißung oder Ablehnung zu begründen. Diese Argumente werden schriftlich fixiert, um am Ende der Unterrichtsreihe erneut aufgegriffen zu werden.

Dem „Inselfspiel“ kommt als Einstieg in die Unterrichtsreihe eine motivationale Schlüsselfunktion zu. Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit spiegeln sich hier in einer emotionalen Ebene wider – sie bilden die Grundlage für Handlungen und Entscheidungen. Anhand des Inselfspiels sollen die Schüler lernen, eigene individuelle Wertvorstellungen in sinnvolle Regeln für ein funktionierendes Gemeinschaftsleben zu übertragen und so eine Ordnung zu finden und aufzustellen, die das Überleben sichert sowie ein möglichst gutes Zusammenleben aller gewährleistet. Das Inselfspiel folgt dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung. Die Schüler werden zum simulativen Handeln in einer spielerisch akzentuierten Lernsituation angehalten. Durch das Erstellen eines Plakats als Lernprodukt wird produktiv-gestaltendes Handeln gewährleistet.

Das Planspiel als Unterrichtsmethode ist in sich zielorientiert. Es ist konsequent auf ein bestimmtes Ende hin konzipiert – in diesem konkreten Fall, die Abschlussabstimmung über die gemeinsamen Regeln und Normen für das friedliche Zusammenleben auf der Insel. Dabei sind die Spielregeln so formuliert, dass eine Handlungsdynamik entsteht, sofern sich die Spieler auf ihre Rollen einlassen. Kennzeichen der Handlungsdynamik sind, dass in einem ersten Schritt die Schüler zunächst eigenständig über eine mögliche Aufgabenverteilung und Entscheidungsfindung auf der Insel nachdenken. In einem zweiten Schritt einigen sie sich innerhalb einer



Zeit	Gegenstand	Methode   Medien   Material
	<b>Gestrandet auf der Insel – Paradies oder Alptraum?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche individuellen Wert- und Normvorstellungen sollten beim Aufstellen von Regeln für ein funktionierendes Gemeinschaftsleben berücksichtigt werden?</li> </ul>	<b>Methode 2.2 (Planspiel)</b>
<b>1. Sequenz</b> 60 Minuten	<b>Einführung in das „Inselspiel“ – Spielschritte:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreibt einzeln auf, wie ihr euch euer zukünftiges Zusammenleben auf der Insel vorstellt. Wie sollen die Aufgaben verteilt werden? Wie sollen Entscheidungen getroffen werden? [...]</li> <li>• Bildet Gruppen (mindestens 3 Schüler), in denen ihr Regeln für das künftige Zusammenleben beschließt und haltet sie schriftlich fest.</li> <li>• Jede Gruppe bestimmt einen Schüler, der das Gruppenergebnis der ganzen Klasse vorstellt. Anschließend findet eine Diskussion und Abstimmung über die Regeln statt. Sichert eure Abstimmungsergebnisse auf einem Plakat o. ä. und bringt dies im Klassenraum an.</li> </ul>	<b>Spielschritte auf Folie</b>  Gruppen per Zufallsprinzip  Plakat  Lernfolie
<b>2. Sequenz</b> 90 Minuten	<b>Auswertung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskutiert, wie ihr euch innerhalb der Gruppe geeinigt habt. Waren alle mit euren Vorstellungen einverstanden? Vergleicht die in den einzelnen Gruppen aufgestellten Regeln.</li> <li>• Analysiert euer „Inselspiel“ unter folgenden Gesichtspunkten: Welche Bedingungen haben Regeln für das Zusammenleben von Menschen? Welche Rollen spielen dabei die Grundwerte Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit?</li> </ul>	Unterrichtsgespräch

**Abb. 2:** Verlaufsplanung „Inselspiel“



Kleingruppe auf gemeinsame Regeln für das künftige Zusammenleben auf der Insel und stellen diese begründend ihren Mitschülern vor. Daran schließt sich drittens die Abstimmung der gesamten Klasse über das für alle verbindliche gemeinsame Regelwerk an, das auf den demokratischen Grundwerten basiert.

Durch diesen Dreischritt wird gewährleistet, dass die Schüler zunächst ihre Selbstkompetenz steigern, indem sie sich ihre individuellen Interessen und Vorstellungen von einem friedlichen Zusammenleben auf der Insel bewusst machen und ihren Standpunkt gegenüber Mitschülern argumentativ vertreten. Im weiteren Vorgehen wird die Sozialkompetenz der Schüler dadurch gefördert, dass die Entscheidungsfindung auf Teamarbeit und Kooperation angelegt ist. Des Weiteren sind sie aufgefordert, Konflikte argumentativ und tolerant zu lösen. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen in der abschließenden Metakognition zum Inselspiel den Einblick von der Wechselseitigkeit und Komplexität demokratischer Entscheidungsprozesse. Als Erkenntnisgewinn soll ihnen deutlich werden, dass die Distanz zwischen ihrer Alltagswelt und der Politik reduziert werden kann: Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit sind feste Konstituenten eines Wertekatalogs, der Grundlage demokratischen Handelns ist. Zugleich bilden diese Werte die verbindliche Basis für alle Mitglieder einer Gesellschaft – egal ob als Gestrandete auf einer Insel oder Bürger eines Landes –, auf der verbindliche Entscheidungen getroffen werden müssen.

## Zusammenfassung

Ausgehend von der Charakterisierung der Projektwerkstatt als Makromethode der politischen Bildung, den aktuellen Daten des Thüringen-Monitor 2007 und dem unterrichtspraktischen Beispiel zur Werteerziehung im Sozialkundeunterricht lassen sich nachfolgende vier Thesen resümieren:

- Werteerziehung im Problembereich „Demokratie“ ist angesichts hoher Demokratieunzufriedenheit in Thüringen dringend erforderlich.
- Eine Projektwerkstatt stellt eine innovative, weitgehend demokratisierte neue Form der Lehreraus- und Fortbildung dar.
- Politische Bildung soll keinen einheitlichen Wertekanon vermitteln, sondern die Übernahme von politischen Grundwerten (z. B. Menschenwürde, freie Persönlichkeitsentfaltung) ermöglichen, weil diese mit den Zielen der politischen Bildung übereinstimmen.
- Werteerziehung muss die ideengeschichtlichen Grundlagen der Demokratie einbeziehen, indem Politik (auch Symbole oder symbolische Politik) im Lichte der Wertebezüge betrachtet wird.

## Literatur

- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Opladen: Leske + Budrich.
- Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) (2000): Werte in der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Deichmann, C. (2004a): Lehrbuch Politikdidaktik. München: Oldenbourg.
- Deichmann, C. (2004b): Werteorientierung als Ziel politischer Bildung. In: Thillm (2004), S. 9 ff.
- Deichmann, C. (2007): Politische Kultur und politische Bildung. Politikdidaktische Konsequenzen aus der politischen Kulturforschung in Thüringen (Thüringen-Monitor). In: Cypionka, A./Ehrentauf-Daut, H.-P./Deichmann, C./Müller, E. (Hrsg.): Perspektiven politischer Kultur in Thüringen. Projekte politischer Bildungsarbeit. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung, S. 41 – 78.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.
- Edinger, M./Hallermann, A./Schmitt, K. (2006): Das vereinigte Deutschland im Urteil der Thüringer Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2005. Jena: FSU, Institut für Politikwissenschaft.
- Edinger, M./Hallermann, A./Schmitt, K. (2007): Thüringens Zukunft aus Bürgersicht: Erwartungen, Herausforderungen, Gestaltungsmöglichkeiten Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2006. Jena: FSU, Institut für Politikwissenschaft.
- Edinger, M./Hallermann, A./Schmitt, K. (2008): Bildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Ergebnisse des Thüringen-Monitors 2007. Jena: FSU, Institut für Politikwissenschaft.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hilligen, W. (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge. Opladen: Leske + Budrich.
- Klein, A./Speth, R. (2000): Demokratische Grundwerte in der pluralisierten Gesellschaft. Zum Zusammenspiel von politischen Verfahren und bürgerlichem Engagement. In: Breit/Schiele (2000), S. 30 ff.
- Polis (2003): Heft 3: Themenschwerpunkt: Demokratie Lernen.
- Rau, J. (2000): Rede des Bundespräsidenten beim Abschlusskongress des „Forum Bildung“ vom 10. 1. 2002.
- Reinhardt, S. (1997): Politisch-moralische Urteilsbildung in den „Politik“-Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Urteilsbildung, Aufgabe und Wege für den Politikunterricht. Bonn: BpB, S. 244 ff.
- Rogge, K. (2002): Projektwerkstatt. Online: [www.sowi-online.de/methoden/lexikon/projektwerkstatt-rogge.htm](http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/projektwerkstatt-rogge.htm), vom 29. 4. 2002. Zugriff vom 29. 4. 2007.
- Schirp, H. (2004): Werteerziehung und Schulentwicklung. Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur. Online: [www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Schirp.pdf](http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Schirp.pdf), Zugriff vom 29. 4. 2007.
- Sutor, B. (2000): Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteilskraft – Ethik als Dimension politischer Bildung. In: Breit/Schiele (2000), S. 108 ff.
- Thüringer Lehrplan für das Gymnasium, Sozialkunde, Erfurt 1999.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2001): Politische Bildung. Fächerübergreifendes Lernen: Gewalt und Extremismus. Bad Berka: Thillm.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2002): Politische Bildung. Fächerübergreifendes Lernen: Identität. Bad Berka: Thillm.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2004): Politische Bildung. Fächerübergreifendes Lernen: Werte. Bad Berka: Thillm.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2006): Politische Bildung. Fächerübergreifendes Lernen: Gesellschaft im Wandel. Bad Berka: Thillm.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, S. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173 – 184.

Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) setzt sich seit 1994 bundesweit dafür ein, dass junge Menschen gut aufwachsen können und eine demokratische Kultur des Miteinanders erleben und erlernen. Die Programme der DKJS werden in verschiedenen Themenfeldern umgesetzt und beziehen sich auf die gesamte Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen. Seit 2004 setzt die DKJS in Kooperation mit den Bundesländern und dem Bundesbildungsministerium das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ um. Dieses begleitet Ganztagsschulen und solche, die es werden wollen, auf ihrem individuellen Entwicklungsweg. Ganztagsschulen gehen von den Lebens- und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler aus und stellen deren Entwicklungsmöglichkeiten, ihr soziales Miteinander und die Qualität der Lernangebote in den Mittelpunkt. Sie wollen einladende und fördernde Orte für Kinder und Jugendliche sein. Das DKJS-Begleitprogramm setzt auf die Stärken der Einzelschulen und unterstützt sie dabei, ihre eigenen Entwicklungsaufgaben zu entdecken und zu lösen.

Im Juni 2005 hat die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Thüringen ihre Arbeit aufgenommen. Anliegen der Serviceagentur war es, von Beginn an die Arbeitsschwerpunkte am Bedarf der Schulen zu entwickeln und keine Parallelstruktur zu bestehenden Partnern und Unterstützern rund um Schule aufzubauen. Der Agentur kommt in erster Linie eine koordinierende Rolle zu. Dabei geht es sowohl um fachliche Inhalte für die Schulen als auch um die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Akteuren bzw. geeigneten Referenten und Partnern. Gemeinsam mit Praktikern aus Schulen wurden landesspezifische Arbeitsschwerpunkte entwickelt. Im hohen Maße hat sich der Aspekt des „Voneinander Lernens“ als wichtig und notwendig herauskristallisiert. Nicht jeder muss „das Rad neu erfinden“. Gute Anregungen, Beispiele und Entwicklungen können modifiziert und weitergegeben werden. So spielen Hospitationen, die Etablierung von thematischen Netzwerken, die regional und bundesweit stattfinden, eine große Rolle in der Arbeit der Serviceagentur.

Es ist wichtig, erfolgreiche und kontinuierliche Entwicklungen im Alltag der Schule in das Konzept des ganztägigen Lernens einzubinden, um die Balance von Kontinuität und Erneuerung zu wahren und dem Schulentwicklungsprozess die Zeit zu geben, die er braucht. Die Zahlen der beratenden Schulen und derer, die regelmäßig an Fortbildungen und Fachtagungen der Serviceagentur teilgenommen haben, zeigen, dass Ganztagsschule und die damit verbundenen qualitativen Veränderungen hinsichtlich einer veränderten Lernkultur, einer anderen Zeitstruktur, dem Fokus auf ein demokratisches Miteinander – also eine Entwicklung zur „Schule als Lebenswelt“ zunehmend an Bedeutung gewinnen. Wenn Schule, wie heute von allen Seiten gefordert, sich demnach zu einem Lern- und Lebensraum wandeln soll, muss eine Schulkultur entwickelt werden, die diese Ansprüche berücksichtigt. Die moderne Gesellschaft braucht Menschen, die verantwortlich handeln, Verantwortung für sich und andere übernehmen, übertragene Verantwortung wahrnehmen, kooperieren, Interessen artikulieren und sich dafür einsetzen. Bildung muss also dazu beitragen, dass Menschen nicht nur für die eigenen, sondern auch für die Interessen anderer eintreten und Konflikte gewaltfrei lösen. Das zu lernen und zu erleben, erfordert eine demokratische Schulkultur und die demokratische Handlungskompetenz aller Beteiligten.

Ganztagsschulen haben eine gute Chance, sich für stärkere Beteiligung von Schülern, Eltern und außerschulischen Partnern, die über die repräsentative Mitbestimmung bei Schulkonferenzen hinausgeht, zu öffnen. Partizipation kann ein Teil des Alltagslebens von Schülerinnen und Schülern werden und nicht nur Thema in Sozialkunde oder Politik sein. Partizipation muss demnach eine starke Säule für die Entwicklung der Ganztagsschule sein. Denn die Ganztagsschule hat zunächst vor allem mehr Zeit.

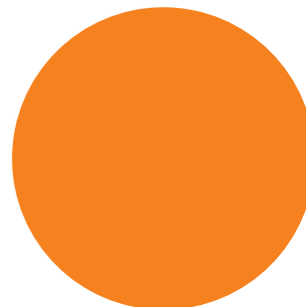
Die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ arbeitet im Bereich der demokratisch-partizipativen Schulentwicklung eng mit den während des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ ausgebil-



deten Beratern für Demokratiepädagogik sowie mit dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ zusammen. In regelmäßig stattfindenden Abstimmungsprozessen gelingt es beispielsweise, Schulen durch gezielte Fortbildungen zu den Themen wie „Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht“, „Service Learning“ und „Einführung des Klassenrates“ in ihrem Entwicklungsprozess professionell zu begleiten und zu stärken.

Gemeinsam entwickelte Veranstaltungen, so die Thüringer Sommerakademie „Demokratie lernen & leben“ und gezielte Fachtagungen „Forum Ganztägig Lernen“ haben maßgeblich auch den Aspekt der Demokratieerziehung in der Schule im Blick. In den vergangenen beiden Jahren hat sich die Zusammenarbeit zwischen der Serviceagentur und dem Förderprogramm Demokratisch Handeln im Sinne der Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Aktivitäten und Veranstaltungen intensiviert. Die Mitarbeit in der Jury des Förderwettbewerbs, die aktive Teilnahme an der Lernstatt Demokratie seien hier als Beispiele genannt. In Kooperation mit der Heinrich-Böll-Stiftung planen Demokratisch Handeln und die Serviceagentur in Herbst 2009 eine gemeinsame Fachtagung zum Thema „Demokratiepädagogik und Schule“ – voraussichtlich in Neudietendorf. Entscheidend ist eine differenzierte Programmentwicklung, die die Zielgruppen aller beteiligten Partner genau anspricht, sowie eine Verbindung der für die Demokratiepädagogik engagierten Kräfte – um statt Konkurrenz eine erhöhte Wirksamkeit bei diesen Angeboten erreichen zu können.

Demokratische Schulkultur und Ganztagsschule, so zeigen Erfahrungen, werden auch im Rahmen der Lehrerbildung zu wenig beachtet. Dies nehmen deshalb das Förderprogramm Demokratisch Handeln, die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Thüringen und die Friedrich-Schiller-Universität Jena zum Anlass, im Wintersemester 2009/10 eine Ringvorlesung zu diesem Themenkontext anzubieten. Referenten aus Theorie und Praxis werden Vorträge und Fachgespräche zur demokratischen Schulkultur, zu Kinderrechten, zu Organisation und Entwicklung von Ganztagsschule halten. „Es gibt keine gute Schule, die nicht auch eine demokratische Schule ist“, sagte Peter Fauser auf der Jurysitzung Demokratisch Handeln und verweist dabei auf verschiedene Programme und Unterstützungsangebote für Schulqualität, die jenseits des derzeitigen Messens von Wirkung und Effekt der Schule als System und Organisation für Lernen liegen. Die gute Schule als Einzelfall belegt dies im Ganztagsbegleitprogramm der DKJS, beim Deutschen Schulpreis der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung, beim Förderprogramm Demokratisch Handeln und letztlich auch bei den Schulen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“. Die genannten Aktivitäten und Entwicklungen zeigen, dass die Partner rund um diese Schulen (und bei vielen anderen sicherlich auch) demokratische Prozesse vorantreiben und verstetigen. Das Thema braucht unsere Aufmerksamkeit und unsere Zusammenarbeit!





## Die DVPB in Thüringen – Demokratiepädagogik und politische Bildung

Anselm Cypionka | Toralf Schenk

„Die Demokratie ist unser wertvollstes Gut. Sie zu erhalten, ist Aufgabe und Verpflichtung zugleich. Das bedeutet ein ständiges, entschiedenes, selbstbewusstes Auseinandersetzen, Anstrengung und Mühen um Kompromisse und dauerhaften Konsens. Dies sind Grundbedingungen der einzigen politischen Ordnung, die Freiheit garantieren kann.“ (Wolfgang Thierse, ehemaliger Präsident des Deutschen Bundestages)

Der Landesverband der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) in Thüringen versteht sich als ein Gremium, das sich fortwährend und kritisch mit aktuellen Fragen der Demokratie auseinandersetzt und sich selbst als Multiplikator auf dem Weg zu einer funktionierenden demokratischen Wertegemeinschaft betrachtet. Im Folgenden skizzieren die beiden gegenwärtigen Vorsitzenden den Verein. Anschließend werden aktuelle Ergebnisse des Thüringen-Monitor aufgegriffen und daraus Konsequenzen für die politische Bildungsarbeit abgeleitet. Abschließend wird anhand eines konkreten Weiterbildungsprogramms die Arbeit des Vereins exemplarisch vorgestellt.

### Struktur und Arbeitsweise des Thüringer Landesverbandes der DVPB

Der Thüringer Landesverband der DVPB ist, wie auch andere Landesverbände, ein konfessionell nicht gebundener und überparteilicher Fachverband von engagierten politischen Bildnern in der schulischen und außerschulischen Arbeitswelt. Gegenwärtig gehören dem bundesweit gesehen eher kleinen Landesverband ca. 50 Mitglieder an, darunter auch der derzeitige Ministerpräsident, sowohl der ehemalige als auch der amtierende Kultusminister, aber auch Landtagsabgeordnete anderer Parteien. Der Landesverband wurde am 12. Oktober 1990 im Festsaal des Augustinerklosters in Erfurt nach einem Festvortrag von Prof. Bernhard Claußen gegründet. Diese Gründungsaktivitäten wurden vom Bundesverband, besonders von Dr. Herbert Knepper, und vom Landesverband Hessen unterstützt.

Nach der Wende haftete dem Begriff der politischen Bildung etwas Anrüchiges an und Teile der ehemaligen DDR-Bevölkerung assoziierten damit „Staatsbürgerkunde“ oder „Marxismus-Leninismus“-Ausbildung. In dieser Zeit wirkte der Landesverband beim Aufbau der Grundstrukturen einer politischen Bildung in Thüringen mit. Dazu gehörten vor allem vielfältige Initiativen für eine professionelle Aus- und Weiterbildung von Sozialkundelehrern.

Das zentrale Ziel des Landesverbandes, mündige Bürger zu erziehen, die in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik Verantwortung übernehmen, kann vor allem durch gut qualifizierte Politiklehrer erreicht werden. Auch 20 Jahre nach der Wende ist diese Forderung noch aktuell. Diese Schlussfolgerung ergibt sich aus dem jährlich erscheinenden Thüringen-Monitor, wonach im Jahr 2005 nur ein gutes Drittel von 1.000 befragten Thüringern mit der Demokratie als Idee und als Herrschaftspraxis zufrieden war. Zugleich wächst die Anzahl der Antidemokraten seit 2001 kontinuierlich.

Als Antwort auf diese Herausforderung für die politische Bildung wurde eine Koordinierungsinitiative gestartet. Dazu entwickelte die DVPB zusammen mit der Professur für Didaktik der politischen Bildung an der FSU Jena, Prof. Carl Deichmann, „Leitlinien“, anhand derer die politische Kultur angesichts dieser besorgniserregenden Tendenzen in Thüringen verbessert und weiterentwickelt werden kann. Dieses Konzept wurde zusammen mit Beispielen aus der Bildungspraxis von 16 Bildungsträgern aus Thüringen als Publikation (Cypionka/Ehrentraut-Daut/Deichmann/Müller 2007) zusammengestellt und kann bei der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen bezogen werden.

Grundsätzlich hat sich der Thüringer Landesverband das Ziel gesetzt, Einfluss auf staatliche Entscheidungsprozesse der politischen Bildung zu nehmen. So unterstützt er Maßnahmen zur Aus- und Weiterbildung von Sozialkundelehrern. Die ehemalige Landvorsitzende und spätere Bundesvorsitzende Sabine Geißler und der Landesvorstand Thüringen hatten die Einrichtung einer Professur für Politikdidaktik an der Friederich-Schiller-Universität Jena nachdrücklich eingefordert, die zunächst von Prof. Dr. Wolfgang

Sander (jetzt an den Universitäten Wien und Gießen) und seit 1999 von Prof. Dr. Carl Deichmann besetzt wird. Gleichzeitig versucht der Landesverband durch Briefe, Gespräche und sogenannte „Stammtische“ – also vorstrukturierte, gleichwohl offene Expertengespräche mit bildungspolitischer Ausrichtung – mit Parteien und politischen Entscheidungsträgern eine verstärkte Übernahme von politikdidaktisch qualifizierten Fachlehrern zu erreichen sowie die Eigenständigkeit des Faches Sozialkunde in der Stundentafel in angemessenem Umfang zu gewährleisten.

Eine weitere Zielsetzung des Verbandes ist die Kooperation zwischen den Landesverbänden, z.B. durch gemeinsame Weiterbildungen mit dem Landesverband Rheinland-Pfalz und durch die seit 2007 regelmäßigen Beiträge und Präsentationen in der Zeitschrift „Forum Politikunterricht“. Dazu gehören auch die regelmäßig zweimal im Jahr stattfindenden „Jenaer Gespräche zur politischen Bildung“ sowie der „Lehrerpolitiktag – Tag der Politikwissenschaft“. Sie sind inzwischen zur Tradition geworden. Schließlich strebt der Landesverband die Vernetzung und Kooperation von Trägern politischer Bildungsarbeit beispielsweise mit der Landeszentrale für politische Bildung, dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) und der Professur für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena an.

### **Aktuelle Herausforderungen der Demokratie und demokratiepädagogische Ansätze in der politischen Bildung**

Doch das Jahr 2009 stellt die Politische Bildung und damit auch den DVPB-Landesverband Thüringen vor große Herausforderungen. Die Bedeutung von Gedenk- und Feiertagen für die politische Kultur eines Landes ist kaum hoch genug einzuschätzen. Darauf verwies nicht zuletzt der Historiker Hans Mommsen von der Ruhr Universität Bochum in seiner Ansprache anlässlich der Eröffnung der Ausstellung „Weimar 1919 – Chancen einer Republik“ im Weimarer Stadtmuseum am 6. Februar 2009. Er forderte, dass die Symbol- und Integrationskraft, die beispielsweise vom historisch mehrfach

besetzten Datum des 9. Novembers ausgehe, auch auf den 6. Februar übertragen werde. An diesem Tag vor nunmehr 90 Jahren fand die konstituierende Sitzung der Weimarer Nationalversammlung im Deutschen Nationaltheater statt. Dieses Ereignis ist in seiner Bedeutung für die Entwicklung der Demokratie in Deutschland nicht zu unterschätzen, ist doch die Geschichte der Demokratie in Deutschland eine Tradition mit Unterbrechungen, bei der der Blick in ihre Ursprünge durch zwei Diktaturen versperrt ist.

Das Jahr 2009 bietet jedoch nicht nur die Gelegenheit, in den Ursprung deutscher Demokratie zurückzublicken, sondern auch in deren Wiedergeburt mit der Verabschiedung des Grundgesetzes am 23.05.1949. Doch die heute überwiegend zu spürende Akzeptanz gegenüber der mit heutiger Perspektive geglückten Demokratie des Grundgesetzes war nicht von vornherein ausgemacht. So hat ein bekanntes Meinungsforschungsinstitut in die eigenen Archive geschaut und eine Umfrage vom Februar 1949 gefunden: Damals sagten die meisten Westdeutschen über die neue demokratische Verfassung, sie sei ihnen gleichgültig. 1955 fanden dann immerhin 30 Prozent der Westdeutschen, das Grundgesetz sei gut. Erst bei Willy Brandts Kanzlerschaft 1972 waren 52 Prozent erreicht. Was es braucht, ist das Bekenntnis der Bürgerinnen und Bürger zur Demokratie, die Bereitschaft, für sie einzutreten, gegen Verächtlichmachung zu verteidigen. An dieser Aufgabe, an der Verantwortung der Demokraten für die Demokratie hat sich bis heute nichts geändert. Demnach fordert gerade das Jahr 2009 unsere historische Vergewisserung gegenüber 90 Jahren Weimarer Verfassung, 60 Jahren Grundgesetz und nicht zuletzt 20 Jahren Mauerfall in ganz besonderer Weise heraus.

## Politische Bildung als Antwort auf Demokratieskepsis

Dass dafür Notwendigkeit besteht, beweist der alle zwei Jahre veröffentlichte Thüringen-Monitor. Hierbei handelt es sich um eine Studie zu den politischen Einstellungen der Bürgerinnen und Bürger des Freistaates Thüringen. Die Analysen wurden im Auftrag der Thüringer Staatskanzlei vom Institut für Politikwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena erarbeitet.

Im Bezug auf die Stabilität der Demokratie sind die Ergebnisse jedoch wenig verheißungsvoll. So hat nur ein Drittel der Thüringer Vertrauen in den Thüringer Landtag entwickelt. Ebenso besorgniserregend wie das Vertrauen in die parteienstaatlichen Institutionen ist die Demokratiezufriedenheit in Thüringen. Zwar kann von einer relativ starken Verwurzelung der Idee der Demokratie und von einer recht hohen Zufriedenheit mit der Verfassungsordnung im Bewusstsein der Thüringer ausgegangen werden. Aber nicht einmal die Hälfte der Befragten ist mit der Demokratiepraxis (Performanz) zufrieden. Zwar sind die Partizipationswerte seit dem Jahr 2000 insgesamt gestiegen, doch verbleibt eine Mehrheit der Thüringer politisch passiv. Schließlich konnten die Sozialwissenschaftler deutliche Zusammenhänge zwischen der Demokratiezufriedenheit und der Bewertung des Wirtschaftssystems in Deutschland nachweisen. In Blick auf die politische Einstellung zur Demokratie wissen wir damit, dass Effektivitätsvoraussetzungen Akzeptanz der Demokratie begründen. Anders gesprochen: Erbringen die wirtschaftliche Ordnung und die Demokratie sowie ihre Akteure die erwarteten Leistungen, werden sie auch positiv eingeschätzt. Bleiben die Leistungen hinter den Erwartungen zurück, droht ihnen zumindest vorläufig der Entzug der Unterstützung. Während nach den bisherigen Erkenntnissen auf mittlere Sicht auch eine steigende Unzufriedenheit mit der ökonomischen und politischen Performanz nicht zu einer Delegitimation der demokratischen Struktur und Normen führt, deuten sich hier gleichwohl Sollbruchstellen an. Diese Ergebnisse über die Einstellung der Thüringer zur Demokratie sind ernüchternd, rufen aber zugleich die politische Bildung in die Verantwortung.

Zwar wurden im Freistaat vor nunmehr fast 20 Jahren die Freiheit und die Demokratie erkämpft, jedoch erwächst daraus auch die besondere Verantwortung, diese für die Zukunft zu verteidigen. „Nichts kommt von selbst und nur wenig ist von Dauer“, hat Willy Brandt einmal gesagt. Demokratie und Freiheit sind eine ständige Aufgabe für jeden und nicht automatisch von Dauer. Bertolt Brecht hat das in seiner Kinderhymne wunderbar ausgedrückt: „Anmut sparet nicht noch Mühe, Leidenschaft nicht noch Verstand.“

Somit liegt das zentrale Anliegen der Politischen Bildung darin, die gegenwärtigen und die zukünftigen Träger unseres demokratischen Herrschaftssystems zu politischen mündigen Bürger zu erziehen, indem sie politische Urteils- und Handlungskompetenz erwerben. Nur dann kann es gelingen, die Demokratie zu entwickeln, zu fördern und zu stärken. Doch dazu braucht es nicht nur geeignete Unterrichtsformen, sondern vor allem auch engagierte Pädagogen, die sich für ihr Fach einsetzen. An dieser Stelle sieht sich der Landesverband der DVPB in der Verantwortung. Einerseits möchte er sich für die Stärkung des Faches im Rahmen der neuen Thüringer Lehrpläne einsetzen, bereits aktive Sozialkundelehrer weiterbilden, um ihnen Anregungen für die tägliche praktische Unterrichtsarbeit zu geben und damit sie und das Fach professionalisieren. Andererseits nimmt der Verband aufgrund der günstigen personellen Situation auch Einfluss auf die Ausbildung der Lehramtsstudenten und -anwärter und engagiert sich für deren Verbleib in Thüringen.

## Demokratie als Gegenstand der politischen Bildung im Rahmen von Ausbildungs- und Fortbildungsprogrammen

Politisch aktiv wurde der Verband, als im Jahr 2008 die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe diskutiert wurde. Was war geschehen? Die bereits für das Schuljahr 2008/09 geplante umfassende Neustrukturierung des Kurssystems und Überarbeitung der Oberstufenlehrpläne sah im ersten Entwurf die Wahlmöglichkeiten für „Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau“ lediglich reduziert auf die Kernfächer Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Natur-

wissenschaften vor. Darauf reagierte der DVPB-Landesverband gemeinsam mit der Professur für Didaktik der Politik an der FSU Jena mit einer dringlichen Anfrage an den Kultusminister. Darin wurde auf die besondere Bedeutung des Faches Sozialkunde für die Entwicklung der politischen Kultur im noch keineswegs vollendeten Transformationsprozess hingewiesen. Zur festen Verankerung, Akzeptanz und Weiterentwicklung des Faches innerhalb der gymnasialen Stundentafel ist der Fortbestand von Kursen mit erhöhtem Anforderungsniveau unverzichtbar.

Der neue, überarbeitete Modellvorschlag zur gymnasialen Oberstufe hatte diese und weitere Anregungen berücksichtigt und als drittes Band der wählbaren Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau nun auch die Gesellschaftswissenschaften wieder mit aufgenommen. Dennoch konnten damit grundlegende Bedenken einer geringeren Wertigkeit der Gesellschaftswissenschaften im neuen Modell noch nicht gänzlich ausgeräumt werden. Im Leitbild des Entwurfs wird hervorgehoben, dass Schülerinnen und Schüler mit zwei Fremdsprachen und zwei Naturwissenschaften zum Abitur gehen. Vermisst werden jedoch in diesem Zusammenhang seitens des DVPB-Landesverbandes Thüringen Aussagen zur Bedeutung von gesellschaftswissenschaftlichen Fächern für lebenslanges Lernen.

Allerdings bietet dieser neue Entwurf zugleich auch Chancen, nämlich Sozialkunde als Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau mit engagierten Kollegen an den Schulen anzubieten und zu etablieren. Aus diesem Grund heraus sah der Verband die Notwendigkeit, aktive Lehrer im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen zu motivieren, diese Chance zu nutzen. Zur Stärkung der Lehrerschaft lud der Landesverband in Kooperation mit dem Thillm und der Professur für Didaktik der Politik an der FSU Jena zu zwei Weiterbildungen zum Thema „Sozialkundeunterricht nach der Reform der gymnasialen Oberstufe“ ein. Im November 2008 und im Januar 2009 kamen Fachkollegen aus ganz Thüringen in die IGS „Grete Unrein“ nach Jena, um zunächst über die neuen EPA-Anforderungen informiert zu werden. Sie lernten aber auch konkrete Unterrichtsbei-

spiele kennen, um Sozialkundeunterricht nach den neuen Anforderungsniveaus auszugestalten.

Die Landesvorsitzenden der DVPB Thüringen waren jedoch nicht nur bei diesen Fortbildungsangeboten federführend, sondern bieten auch in ihrer Funktion als Lehrbeauftragte an der FSU Jena und als politischer Bildner an Staatlichen Schulen in Jena und Neustadt/Orla Studierenden die Möglichkeit zum Einblick in die Unterrichtspraxis. Im Rahmen von Seminaren, Schulpraktischen Übungen und Projektwerkstätten beteiligen sich die Studierenden bereits aktiv an der Konzeption von Unterrichtsreihen, in deren Mittelpunkt zentrale normative und analytische Kategorien der politischen Bildung wie zum Beispiel Gerechtigkeit, Frieden, Demokratie oder Sicherheit stehen. Die Planung, Durchführung, aber auch Reflexion von Unterrichtsreihen orientiert sich an den zentralen Forderungen einer modernen Demokratiepädagogik, um im Rahmen politischer Kontroversen politisches Sach- und Reflexionswissen zu erwerben, aber auch die kommunikativen Fähigkeiten zu schulen, damit die Lernenden als mündige Bürger ihre politische Handlungskompetenz zur Sicherung demokratischer Grundwerte steigern können.

Jedes Jahr verlassen mehr als einhundert Absolventen der politischen Bildung die Universität in Jena, um als Lehramtsanwärter den Weg zum Zweiten Staatsexamen zu gehen. Jedoch ist die Ausbildungssituation in dieser Phase so prekär, dass nur ein geringer Teil (ca. zehn) von ihnen in Thüringen bleiben kann. Noch dramatischer zeichnet sich das Bild für die Übernahme in den Thüringer Schuldienst ab. Nur einem Bruchteil von ihnen war es möglich, meist in Form von befristeten Teilzeitverträgen, an Staatlichen Thüringer Schulen eingestellt zu werden. Dieser Tatbestand ist desolat und gerade vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Thüringen-Monitor nicht tragbar. Eine intakte Demokratie benötigt engagierte Demokraten, zu denen politische Bildner und ein qualitativ hochwertiger Unterricht in den Schulen nun einmal zählen. Durch sie ist es möglich, der kommenden Generation demokratische Werte und Orientierungen zu vermitteln und über praktisches Tun erlebbar werden zu lassen. Fehlen jedoch Investitionen in den personellen



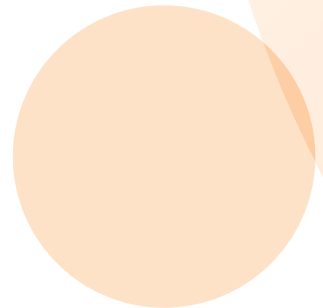
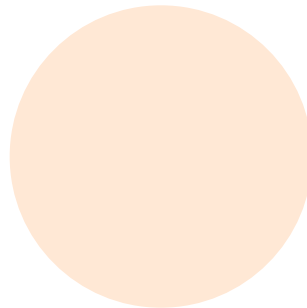
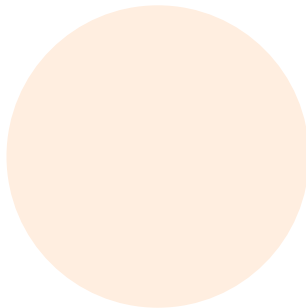
Bereich der Lehrerbildung, so vernachlässigt man auch die Sorge um die Stabilität einer demokratischen Grundordnung. Hier sieht der Landesverband noch maßgeblichen Handlungsbedarf und Anstrengungsbereitschaft für die Arbeit in den kommenden Monaten und Jahren.

### Literatur

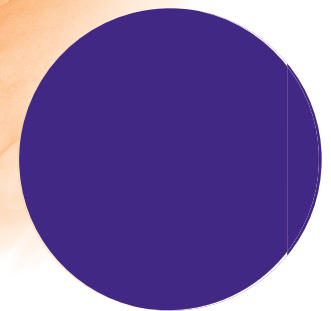
Cypionka, A./Ehrentraut-Daut, H.-P./Deichmann, C./Müller, E. (Hrsg.) (2007):  
Perspektiven politischer Kultur in Thüringen. Projekte politischer Bildungsarbeit.  
Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

### Kontakt

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung  
Landesverband Thüringen  
c/o Anselm Cypionka (Vorsitzender)  
Alte Landstraße 4  
07806 Neunhofen  
E-Mail: [Anselm.Cypionka@web.de](mailto:Anselm.Cypionka@web.de)  
Internet: [www.dvpb-thueringen.de](http://www.dvpb-thueringen.de)







## Das Förderprogramm Demokratisch Handeln in Thüringer Schulen Praxisbeispiele aus den Ausschreibungen des Wettbewerbs

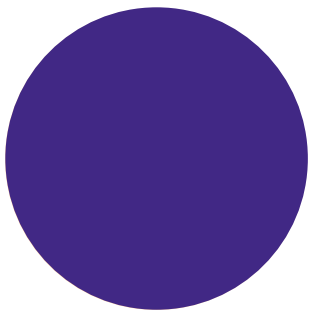
Wolfgang Beutel | Ute Käppel | Thomas Thieme

In diesem Beitrag werden 28 Projekte aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ vorgestellt, die in den Schulen des Landes Thüringen durchgeführt worden sind. Dabei geht es darum, die Breite der in den Schulen und den Projekten bearbeiteten Themenfelder sowie die jeweils projektspezifischen Erfahrungen und Handlungsbedingungen abzubilden. Die Beschreibungen porträtieren geförderte Projekte aus den Ausschreibungsrunden 2005 bis 2008.

Für diese Beispiele haben wir eine Darstellungsform in jeweils vier Schritten gewählt. Zunächst wird das Ergebnis bzw. das Ziel eines Projektes beschrieben. In einem zweiten Schritt geht es um den Projektverlauf unter der Leitfrage: Was wurde getan? Hierbei sollen besondere Elemente, Lernerfahrungen, mögliche Konflikte und Probleme sowie Aspekte der Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule angesprochen werden. Ein dritter Schritt will die Besonderheiten des jeweiligen Projektes im Sinne von praktischem Lernen von Politik und demokratischem Engagement ansprechen: Was war daran bemerkenswert? Es handelt sich hierbei um Überlegungen, die Lesehilfen und Anregungen für weitere Projekte geben sollen, keinesfalls sind dies abgeschlossene systematische Analysen. Im vierten Schritt wird eine Adresse genannt, die es erlaubt, auf postalischem Wege Kontakt mit den Projektleitern bzw. den jeweiligen Schulen aufzunehmen und ggf. weitere Informationen einzuholen.

Die Texte sollen einen Eindruck von den Chancen demokratischen Handelns vermitteln. Sie wollen Anschaulichkeit und Anregungskraft in kompakter Weise verbinden. Dass damit enge Grenzen in der Darstellung der meist sehr komplexen projektdidaktischen und schulischen Realität gezogen sind, liegt auf der Hand. Die Grundlage der Projektskizzen sind die bei unseren Ausschreibungen eingereichten schriftlichen Dokumentationen. Diese werden als individuell gestaltete schriftliche Berichte mit ergänzendem Dokumentationsmaterial (Presse, Fotos, DVD- und CD-ROM-Dokumentationen, Videos, PowerPoint-Präsentationen u. ä. m.) vorgelegt. Die Texte wurden – soweit möglich – mit den jeweiligen Einsendern abgestimmt und basieren damit auf einer von den Autoren und den Projektleitern geteilten Sichtweise. Bei den Entwürfen und der redaktionellen Bearbeitung dieser „Best Practice“-Texte haben viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Förderprogramms Demokratisch Handeln mitgewirkt. Allen an dieser Arbeit Beteiligten, besonders aber den Schülerinnen und Schülern sowie den die Projekte betreuenden Lehrkräften der Projektschulen gilt unser besonderer Dank.

Was ist gemeint, wenn von „Best Practice“ die Rede ist? Mit dieser Wendung – die weniger die „beste Leistung“ und begriffsgenauer das „gute Tun“ bzw. die gute Praxiserfahrung meint – wird seit geraumer Zeit im Bereich der Sozial-, vor allem aber der Wirtschaftswissenschaften und im Management, ein situativer Zugang auf fachlich substantielle Erfahrungen und Konzepte beschrieben,



die für die jeweilige Aufgabenstellung und Zieldefinition verwertbare Ergebnisse versprechen. Es handelt sich also nicht um eine analytische bzw. theoretische Kategorie, sondern um eine pragmatische Größe. In jüngerer Zeit ist der Begriff und der damit verbundene Ansatz, in der Unmittelbarkeit von Handlungskontexten nach Problemlösungen und beispielgebenden Erfahrungen zu suchen, um von da aus Entwicklungsmöglichkeiten zu beschreiben oder zu erarbeiten, auch in die Schulpädagogik eingedrungen. „Best Practice“ steht unseres Erachtens dann für beispielgebende und bereits empirisch gehaltvolle Konzepte, Modelle oder Projekte, die für ein zeitgemäßes Lernverständnis einschlägig sind. Wir erkennen deutlich: Der „Best Practice“-Ansatz ist nicht primär theoriegeleitet, er geht nicht von systembezogenen Erfahrungen und Forschungen aus, sondern vom Einzelfall und dessen Umfeldbedingungen. Er unterstellt dabei, dass die „gute Erfahrung“ oder das „erfolgreiche Tun“ für ähnlich gelagerte Aufgaben und Probleme Anregungsgehalt und Lösungspotenzial bereithält. Es liegt auf der Hand, dass aus einer solchen Perspektive die Erfahrungen, die das Förderprogramm Demokratisch Handeln mit seinen Ausschreibungen seit 1990 dokumentiert und auswertet, ein großes Potenzial an „Best Practice“ bereithalten.

Das Förderprogramm Demokratisch Handeln belegt, dass die Projekte demokratischen Handelns im Allgemeinen über Themen und Handlungsaufgaben, nicht über System- oder Verfahrensaspekte

konstituiert werden. Das gilt im Verhältnis zur Schule und ebenso im Verhältnis zur Politik und ihren Institutionen. Hierzu gehört zunächst im Blick auf die Schule selbst die Erfahrung, dass unsere Erwartung, bei den Projekten würde die Arbeit der schulischen Gremien und der auf Verantwortungsübernahme und soziales Verhalten zielenden Ämter in der Grundschule qualitativ und quantitativ ein erhebliches Gewicht haben, nicht erfüllt worden ist. Was Schülerinnen und Schüler zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern tun und was sie unter demokratischem Handeln verstehen, das bestimmt sich vom Sinn konkreter Aufgaben, Probleme und Interessen her und nicht von den eher allgemeinen und formalen Möglichkeiten, die durch Gremien und Systeme eröffnet werden.

Wir präsentieren die nachfolgende Auswahl von „Best Practice“-Projekten, indem wir den Themenfeldern folgen, die sich im pragmatischen Zugriff des Förderprogramms Demokratisch Handeln als hilfreich und materialordnend erwiesen haben. Es geht um „Schule, Schulleben und Schulpartnerschaft“, um „Zusammenleben, Umgang mit Gewalt und Minderheiten“, um „Geschichte: Gedenken, Mahnen und Erinnern“, um „Kommune und lokales Umfeld“ sowie um „Welt und Umwelt“.



## Schule, Schulleben und Schulpartnerschaft

In dieser Kategorie fassen wir Projekte zusammen, in denen es um die Schule als Ganzes und als Lebensraum geht. In dieser Themengruppe, die die Schule als Organisation, als Schulgemeinde, als Ort des Zusammenlebens, eben als „Polis“ begreift, kommt nicht nur das Binnenleben der Schule in den Blick, sondern auch Partnerschaften mit anderen Schulen, die dann die Basis gemeinsamer Projekt- und Lernarbeit bilden. Der Bereich zeigt sich seit Beginn des Wettbewerbs als ein bleibend wichtiger Bereich demokratischen Lernens. „Best Practice“-Beispiele von Projekten des Themenkreises sind:

### Schülerfirma – Vermarktung des Schulweins.

Ein Projekt der Staatlichen Regelschule in Bad Sulza (86/08)

#### Das Ergebnis

Die Schülerfirma der Staatlichen Regelschule Bad Sulza begleitet Anbau, Lese und Vertrieb des schuleigenen Weines und vermittelt den 19 beteiligten Schülerinnen und Schülern aus der achten und zehnten Klassenstufe realitätsnah wirtschaftliche Zusammenhänge im regionalen Produktionskontext.

#### Was wurde getan?

Die Regelschule macht es sich bereits seit Jahren zur Aufgabe, eine duale Verbindung von „Schule und Arbeitswelt“ im Interesse der Schüler herzustellen. 1994 gründen die Schüler daher die Arbeitsgruppe „Rebläuse“, die sich mit dem Anbau und der Pflege von Rebstöcken auseinandersetzt. In diesem Rahmen kommt es zur Aufrechterhaltung eines schuleigenen Weinbergs, der sich so zum Lern- und Praxisort entwickelt. Mittels des Weinbergs werden den Jugendlichen Reberziehungs- sowie Pfahlerziehungsformen vermittelt. Die reifen Trauben werden vom „Thüringer Weingut“ gekeltert und abgefüllt. In Kooperation mit dem Weingut vertreibt die 2008 gegründete Schülerfirma nun entsprechend den Wein. Dazu werden mit den Jugendlichen Arbeitsverträge geschlossen und ihnen so konkrete Arbeitsfelder zugewiesen wie die eines Geschäftsführers oder eines Buchhalters. Eigenständig führen sie so

das schulische Unternehmen, angefangen von der Pflege des Weinbergs bis hin zur Vermarktung des edlen Tropfens. Betriebsausflüge in andere Weinanbaugebiete sowie die Wahl einer Schulweinprinzessin sind ebenso Bestandteile der Initiative.

Das Projekt verknüpft zahlreiche Unterrichtsfächer miteinander, denn die Schüler müssen sich sowohl mit Anbauformen und Bodenstrukturen, die im Fach Biologie vermittelt werden, als auch mit Kundenakquise und Marketing befassen, welches in das Fach Wirtschaft und Recht eingebunden ist. Im Kunstunterricht lernen die Schüler, anschauliche Visitenkarten oder Prospekte zu gestalten, während sie in Mathematik Berechnungen und Kalkulationen durchführen. Das in der Schülerfirma erwirtschaftete Geld fließt – bis auf einen Anteil für die Winzer – an den Schulförderverein.

#### Was war daran bemerkenswert?

- Schülerinnen und Schüler werden in die langfristige Vorbereitung und Planung des Projekts einbezogen. Auf diese Weise können Entscheidungsfreude, Eigenverantwortung, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit durch eigenes Handeln im Projekt entwickelt und gefördert werden.
- Wirtschaftliches Handeln in einem regionalen Bedingungs- und Produktgefüge bilden den Ausgangspunkt für marktorientiertes Lernen, das Qualität und Herstellungsverfahren vor Gewinnmaximierung stellt. Unternehmerisches Handeln wird als Kernelement demokratischer Kultur sichtbar gemacht.
- Die Jugendlichen lernen Eigenverantwortung und Verantwortung für eine ganze Gruppe zu übernehmen. Sie können erfahren, dass auch Unternehmen demokratische Strukturen benötigen, um einen fairen Markt zu etablieren und zu gewährleisten.
- Unternehmerisches Denken und Handeln in der Schülerfirma stärkt und fördert Selbstwirksamkeitserfahrung und Verantwortungslernen.
- Durch die innerschulische Einbindung verschiedene Fächer verknüpfen die Jugendlichen Wissen aus und Lernen in unterschiedlichen Bereichen. Schule ist hierbei mehr als additives fachliches Lernen – sie ist als praxiswirksame Handlungsstruktur erfahrbar.

### Kontaktadresse

Gerda Opolka, Staatliche Regelschule,  
Am Sportplatz 4, 99518 Bad Sulza.

### Schenken macht Freu(n)de – Schulprojektwoche 2008.

Ein Projekt der Jenaplan-Schule in Jena (133/08)

### Das Ergebnis

Im März 2008 veranstaltet die Jenaplan-Schule ihre alljährliche Projektwoche. Unter dem Rahmenthema „Schenken macht Freu(n)de – Jenaplan kreativ caritativ“ finden dabei eine Vielzahl von Einzelaktivitäten für gute Zwecke statt. Der Grundgedanke und das verbindende Element ist dabei, dass alle Projekte bzw. Aktivitäten der Projektwoche für andere Menschen hilfreich sein sollen.

### Was wurde getan?

Im Rahmen der Projektwoche vom 12. bis 20. März 2008 gehen 450 Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit 42 Lehrerinnen und Lehrern in insgesamt 30 Gruppen einer Vielzahl unterschiedlicher Projekte nach: Beispielsweise errichten sie Baumhäuser, renovieren Außenanlagen und Spielgeräte für Kindereinrichtungen, bauen Bänke für die Stadt und „Insektenhotels“ für die eigene Schule. Sie entwerfen Theaterstücke, die sie in Kindergärten aufführen, verwandeln ein unansehnliches Transformator-Häuschen in ein Graffiti-Kunstwerk und erstellen eine Website für die örtliche Seelsorge. Andere Schüler sammeln als Straßenmusiker Geld für die Partnerschule in Nicaragua und spielen in integrativen Schulen. Es kommt außerdem zu einer Reihe von Zusammenarbeiten mit außerschulischen Einrichtungen, beispielsweise finden Begegnungen mit Menschen in Seniorenheimen und Kooperationen mit einer Betreuungseinrichtung für psychisch kranke Menschen sowie der örtlichen Kinderklinik statt. Die Projektwoche endet mit einer öffentlichen Gala, zu der neben Eltern, Schülern und Lehrern auch die außerschulische Öffentlichkeit eingeladen wird. Die Erlöse der Veranstaltung kommen ebenfalls der Partnerschule in Nicaragua zugute. Auf der Gala wird auch ein Dokumentarfilm gezeigt, der in einer Projektgruppe erarbeitet wurde.

Bei der Planung und Durchführung der Projektwoche spielt die Schülerschaft eine tragende Rolle. Die Schülersprecher schlagen das Rahmenthema der Woche vor, das von der Lehrerkonferenz bestätigt werden muss. Bislang wurde dabei immer den Vorschlägen der Schülerschaft gefolgt. Die Planung der einzelnen Projekte erfolgt durch Lehrerteams. Auf einem „Markt der Möglichkeiten“ bewerben sich die Schülerinnen und Schüler um die Teilnahme an ihren Wunschprojekten. Das Vergabeverfahren der Plätze ist von den Schülersprechern entwickelt worden.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Projektwoche stellt vielfältige Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Themen, für kreative Arbeit und für die Partizipation in Schule und Gemeinde zur Verfügung. Sie ist fest in der Schulkultur der Jenaplan-Schule etabliert.
- Schüler, insbesondere die Schülersprecher, übernehmen vielfache Verantwortung: Von der Themenfindung bis zur einzelnen Projektleitung entwerfen und planen sie die Projektwoche und tragen wesentlich zu ihrem Gelingen bei. In zunehmendem Maße übernehmen Schüler auch die Leitung von Projekten.
- Die Projektwoche stärkt die demokratische Kultur und das Zusammengehörigkeitsgefühl an der Schule. In den Projekten arbeiten Schüler unterschiedlichster Altersstufen zusammen. So wird der ohnehin vorhandene jahrgangsübergreifende Ansatz der Schule noch einmal verstärkt.
- In dem Projekt arbeiten Schüler, Eltern und Lehrer miteinander, außerdem werden zahlreiche außerschulische Institutionen eingebunden, von Kindergärten über Krankenhäuser bis zur allgemeinen Öffentlichkeit. Dadurch wird die Projektwoche nicht nur in der Welt außerhalb der Schule bekannt gemacht, sondern das Engagement der Schüler kann auch öffentliche Anerkennung und Respekt erfahren.
- Verschiedene Aspekte der Schulentwicklung und der Lernkultur werden beteiligungsorientiert regelmäßig weitergeführt: Schulleben, Schulpartnerschaft und Aufgaben sowie Lernfelder im Bereich des Service-Learning gehören vorrangig dazu.



### Kontaktadresse

Michael Sühnel, Jenaplan-Schule Jena,  
Tatzendpromenade 9, 07745 Jena.

### Zeichen setzen durch Kleidung – Schulkleidung an der Bergschule St. Elisabeth.

Ein Projekt der Bergschule St. Elisabeth in Heiligenstadt (141/08)

### Das Ergebnis

Schülerinnen und Schüler des Katholischen Gymnasiums entwerfen im Rahmen des Projekts „Zeichen setzen durch Kleidung“ in Zusammenarbeit mit der Firma Hess natur GmbH besondere Schulkleidung und vermarkten sie in der Schule. Dabei wird die Verwendung von fair produzierter ökologischer Baumwolle angestrebt.

### Was wurde getan?

Das Projekt wird im Januar 2007 begründet. Fünfzehn Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 11 beteiligen sich. Die Projekttreffen finden in unregelmäßigen Abständen statt. Im Verlauf der ersten Projektphase werden die Eckpunkte und Richtlinien für die Schulkleidung festgelegt. Zum Beispiel: Die Baumwolle der Textilien soll unter sozial gerechten und ökologischen Bedingungen hergestellt sein und die Kleidung einen Mehrwert für das christliche Profil der Schule erweisen.

Zwei Monate später beginnt die Zusammenarbeit mit der Firma Hess natur GmbH, die gerade im Begriff ist, eine Kollektion Schulkleidung zu entwerfen. „Zeichen setzen durch Kleidung“ wird das Pilotprojekt. Im Januar 2008 findet ein eintägiger Workshop statt, in dem Fachleute von Hess natur zusammen mit 75 Schülerinnen und Schülern eine Musterkollektion erarbeiten. Darüber hinaus findet für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projektes eine professionelle Schulung im Bereich Modepräsentation und Model statt. Zugleich beginnen erste Werbemaßnahmen durch Flyer und auf Schul- und Elternversammlungen. Mitte des Jahres 2008 wird das Projekt um ein weiteres Vorhaben ergänzt. Ein neues, zeitgemäßes Schullogo wird entworfen und auf die im Juni entstehende Musterkollektion aufgestickt. Von rund 550 Schülern und Lehrern bestellen

knapp 400 Personen über 1.000 Kleidungsstücke. Bevor sie wenige Monate später eintreffen, wird ein Schulshop gegründet, in dem die Musterkollektion präsentiert und Bestellungen sowie der Umtausch getätigt werden können. Im Oktober 2008 wird die Schulkleidung geliefert. Sie findet großen Zuspruch unter Schülern und Lehrern. Gründe für diesen Erfolg liegen nach einer Umfrage in der Bequemlichkeit der Kleidung sowie im Wissen darum, in der Schule damit immer richtig angezogen zu sein. Aufgrund der großen Resonanz findet bereits im November 2008 eine zweite Bestellphase statt. Für die Zukunft ist die Gründung einer Schülerfirma geplant, um im Schulshop weitere Dinge für den Schulalltag anbieten zu können.

### Was war daran bemerkenswert?

- Das Projekt greift auf originelle und eigenständige Weise ein Grundproblem von jugendbezogenen Selbstkonzepten und sozialem Status auf: Kleidung definiert Sozialstatus und lebenskulturelle Selbstkonzepte, zugleich markiert sie Anerkennung und Ausschluss in sozialen Gruppen.
- Das Projekt stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Schule. Nicht nur Schüler und Lehrer, sondern auch Eltern beteiligen sich aktiv an diesem und anderen Projekten. Durch die kontinuierliche Kooperation wird ein vielseitiger Lern- und Lebenskontext geschaffen, der durch die Schulkleidung nun auch in der Außenwirkung repräsentiert wird.
- Durch die gemeinsame Schulkleidung ist die Auseinandersetzung mit Konsum und Gruppendruck als Thema und Lerngelegenheit in der Schule aktuell geworden.
- Die Kleidung stiftet korporative Bindung und bewahrt dennoch vor zu großem Gruppendruck und offensiver Normierung: Denn die Individualität der Schülerinnen und Schüler bleibt gewahrt, da sich die Schulkleidung zum einen auf Oberteile beschränkt, zum anderen aber auch die Persönlichkeit des Einzelnen ohne Fokus auf Markenkleidung und Konsum wahrgenommen werden kann.
- Durch die Verwendung von fair produzierter ökologischer Baumwolle wird ein praktischer Beitrag zum Konzept des angemessenen und fairen Handels geleistet sowie das

Bewusstsein für die individuelle Verantwortung und Handlungsfähigkeit in diesem Aspekt der Globalisierung gestärkt.

### **Kontaktadresse**

Ulrike Plath, Bergschule St. Elisabeth – Katholisches Gymnasium, Friedensplatz 5/6, 37308 Heilbad Heiligenstadt.

### **Verantwortung übernehmen – verantwortlich Handeln.**

Ein Projekt der Jenaplan-Schule in Jena. (249/06)

### **Das Ergebnis**

Die Jenaplan-Schule Jena ist eine Schule, die seit ihrer Neugründung in den 1990er-Jahren neue Wege demokratischen Lebens und Lernens erprobt. Die Idee einer Ausweitung der Partizipation begründet auch das Projekt „Demokratie leben und lernen“: Die Schülervertreter sollen größere Verantwortung und Mitgestaltungsmöglichkeiten bekommen. Seit dem Schuljahr 2003/04 übernehmen sie daher eine wichtige Rolle bei der Planung und Durchführung der jährlich stattfindenden Projektwoche.

### **Was wurde getan?**

An der Jenaplan-Schule findet jahrgangsübergreifender Unterricht statt. Die Schule bietet zudem alle in Thüringen möglichen Abschlüsse an. Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern zielt auf Vertrauen und Anerkennung. Das zeigt sich vor allem in den weitgehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern, beispielsweise in der Gestaltung des Schulhofs. Die Idee, die Partizipation der Schülerschaft auszuweiten, begründet das Projekt „Demokratie leben und lernen“: Die Schülervertreter sollen größere Verantwortung und Mitgestaltungsmöglichkeiten bekommen. Der Gedanke, ein Schülerparlament einzurichten, erscheint den Schülervertretern zunächst nur bedingt sinnvoll, da es aus ihrer Sicht mit der SV bereits eine demokratisch legitimierte und funktionierende Instanz gibt. Sie schlagen stattdessen vor, künftig eine wichtigere Rolle bei der jährlichen Schulprojektwoche in Anspruch zu nehmen, deren Themen und Schwerpunkte bislang von Eltern- und Lehrerschaft bestimmt wurden.

Im Jahr 2003/04 beginnt das Projekt: Die Schülersprecher schlagen das Thema „Unsere Welt und wir“ vor. Zu Beginn der Woche gibt es einen „Markt der Möglichkeiten“, auf dem sich die Schülerinnen und Schüler informieren und aus einem interessanten Angebot auswählen können. Zudem führen die Jugendlichen eine schriftliche Bewerbung für die Teilnahme an den gewünschten Projektgruppen ein. Partizipation am Themenprojekt soll auf sichtbare Motivation gründen.

Der Erfolg dieses Modells führt zu einer Fortsetzung im folgenden Jahr, diesmal zum Thema „Spiele“. In diesem Jahr werden bereits drei Gruppen eigenverantwortlich von Schülern geleitet. In der Nachbereitung der Projektwoche diskutieren die Schülervertreter die Auswahlkriterien und entwickeln für die Zukunft ein transparentes und klares Verfahren. Das wenden sie erstmals im Schuljahr 2005/06 bei der Projektwoche „Jena – eine Stadt der Erfindungen, Entwicklungen und Innovationen“ an. Mittlerweile werden schon sieben Projektgruppen von Schülern geleitet.

Auch im Schuljahr 2006/07 findet eine Projektwoche statt, diesmal zum Thema „Mensch und Tier – eine unendliche Beziehungskiste“. Für diese Projektwoche regen die Schüler eine stärkere Öffnung gegenüber außerschulischen Institutionen an. Alle Ergebnisse werden dokumentiert und nachbereitet, um die Projekte im Folgejahr zu schärfen. Anfängliche Vorbehalte von Lehrkräften werden durch das Engagement der Schülerinnen und Schüler entkräftet.

### **Was war daran bemerkenswert?**

- Planung und Organisation der Projektwochen sind Dreh- und Angelpunkte praktischer Verantwortung. Sie machen die zunehmend eigenständige Arbeitsweise der Schülerinnen und Schüler deutlich. Gleichzeitig ist die Organisation und Durchführung der einzelnen Projekte vom partnerschaftlichen Miteinander zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft geprägt.
- Mit der Realisierung eines eigenen Projekts können die Jugendlichen zugleich die Rolle von Mentoren für das Lernen ihrer Mitschüler einüben. Dabei gehen sie engagiert, zielstrebig und pragmatisch an die Umsetzung ihrer Ideen heran und investieren viel Zeit.

- Die Schülerinnen und Schüler stärken dabei ihre Demokratiekompetenz durch Selbstwirksamkeitserfahrungen und die Entwicklung positiver Selbstkonzepte. Einerseits führen sie eigenverantwortlich Projekte durch. Andererseits entwickeln die Schülervertreter neue Verfahren für die Organisation der Projektwoche.
- Bei der inhaltlichen Planung der Projektwoche visualisiert die Schülervertretung alle Ideen mithilfe von professionellen Planungsmethoden wie bspw. Mind Maps, in denen nicht zuletzt auch der Anspruch der Schule, ein freundliches und ästhetisch ansprechendes Lernumfeld zu schaffen, zum Ausdruck kommt.

### Kontaktadresse

Frau D. Gottschall, Jenaplan-Schule,  
Tatzendpromenade 9, 07743 Jena.

### Zusammenleben, Umgang mit Gewalt und Minderheiten

Projekte dieses Themenkomplexes thematisieren überindividuelle Grundlagen des Zusammenlebens in funktional ausdifferenzierten und heterogenen Gesellschaften, die soziale Kompetenz und Bürgertugenden zugleich fördern und voraussetzen. Diesem Themenkreis sind in den bisherigen Ausschreibungen rund ein Viertel der eingesandten Projektdokumentationen zuzuordnen. Dabei geht es vor allem um das Verhältnis und den Umgang zwischen Gruppen verschiedener ethnischer oder regionaler Herkunft. Auch Fragen der Prävention und Intervention gegenüber Gewalt an der Schule spielen dabei eine Rolle. Neben Projekten, in denen Gewalt

als alltägliche Erscheinung und als Umgangsproblem direkt und praktisch zum Thema wird, gibt es solche, die den kulturellen und historischen Hintergründen und damit den Ursachen von Gewalt nachgehen. Zu nennen sind hier schließlich die unterschiedlichsten Aktionen und Initiativen für Menschenrechte und Solidarität mit Schwächeren und Minderheiten. Beispiele für Projekte dieser Themengruppe sind:

### Gewaltfrei leben –

#### Unsere Waffen sind stärker als Aggressionen.

Ein Projekt der Nesseltschule in Warza (164/08)

### Das Ergebnis

Die Klasse 6 der Nesseltschule nimmt im Verlauf von zwei Jahren an verschiedenen Projekten und Workshops teil. Die Schülerinnen und Schüler sollen kreative Formen der Konfliktbewältigung sowie Alternativen zur Gewalt kennenlernen. Dies geschieht durch Übungen, die den Blick auf sich selbst und eigene Grenzen schärfen und darüber einen gewaltfreien Umgang miteinander ermöglichen.

### Was wurde getan?

Die Lerngruppe besteht aus 24 Schülerinnen und Schüler und ist sehr heterogen. Das erschwert ein tolerantes Miteinander. Es gibt einige verhaltensauffällige Kinder, andere stehen im starken Konkurrenzkampf zueinander. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Schüler finden im sozialen Miteinander des Alltags zu wenig Berücksichtigung.

Um diese Situation aufzubrechen, finden im Verlauf von zwei Schuljahren – von der fünften bis zum Ende der sechsten Klasse – Pro-



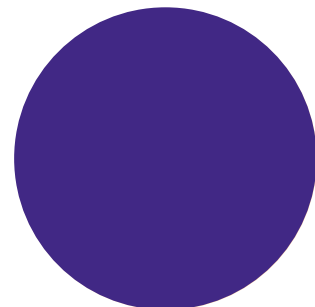
jekte statt, die den Kindern den Zugang zum Thema „Gewalt“ auf verschiedene Art und Weise ermöglicht. Zum Einstieg gibt es drei Projektstage zum Themenfeld „Gewalt und Konfliktlösung“ mit Blick auf gesellschaftliche Werte und Normen. Die Kinder lernen durch gezieltes Training und durch Reflexion, wie Konflikte konstruktiv gelöst werden können. Die Erfahrungen werden einmal wöchentlich in einer Ankerstunde vertieft. Zusätzlich gibt es einen Projekttag, der sich mit Möglichkeiten der Gewaltüberwindung auseinandersetzt. Die Schülerinnen und Schüler machen bspw. ein Antiaggressions-training. Dort gibt es Wahrnehmungsübungen, um den Blick der Kinder für Sprache, Gestik und Mimik ihres Gegenübers zu schärfen. Im zweiten Schulhalbjahr wird das Projekt mit der Schwerpunktsetzung auf den Umgang mit Minderheiten, insbesondere mit Menschen mit Behinderung, fortgeführt. Rollstuhlfahrer erzählen von ihrem Alltag und die Kinder haben die Möglichkeit, selbst Rollstühle zu testen. Im Oktober und November 2008, zu Beginn der Klasse 6, arbeitet eine Beamtin der Kriminalpolizei mit den Kindern zum Problemkreis „Opfer und Opferverhalten“. Es wird besprochen, welche Formen von Konflikten es gibt, wie typisches Opferverhalten aussieht und wie sie selbst vermeiden können, zu einem Opfer zu werden. Die Schülerinnen und Schüler erstellen anschließend ein Plakat für die schulinterne Öffentlichkeit, auf dem sie unter anderem zehn Tipps auflisten, die Opfern helfen sollen, sich zu schützen. Im Verlauf der sechsten Klasse übernehmen die Kinder verstärkt Eigenverantwortung im Umgang mit Konflikten. Parallel dazu gibt es ein kontinuierliches Training zur Kommunikationsfähigkeit und dem persönlichen Verhalten. Für die zweite Schuljahreshälfte ist die Gründung eines Klassenrates vorgesehen.

### Was war daran bemerkenswert?

- Gewalt als Schlüsselproblem sozialen Umgangs wird in der Schule offensiv aufgegriffen. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten ein Repertoire von Übungen, das ihnen ermöglicht, ihr Verhalten zu reflektieren, ihrem Gegenüber toleranter und verständnisvoller gegenüber zu treten und gleichzeitig ihre eigenen Bedürfnisse im Blick zu behalten.
- Durch den direkten Kontakt, mit Benachteiligten – zum Beispiel mit Menschen im Rollstuhl – bauen sie Unsicherheiten ab und lernen, zum einen Hilfe anzubieten, zum anderen den Rollstuhlfahrenden ihre Selbstbestimmtheit nicht abzusprechen. Damit ist die Grundlage eines gleichberechtigten Umgangs mit Menschen mit Behinderung geschaffen.
- Das Projekt geht über das theoretische Vermitteln von gesellschaftlichen Werten und Normen hinaus. Die Schülerinnen und Schüler bekommen Lebens- und Sichtweisen „zum Anfassen“ vermittelt, die einen Perspektivenwechsel und ein Verstehen pluraler Positionen begünstigen. Das fördert das gleichberechtigte und tolerante Miteinander im Schulalltag.

### Kontaktadresse

Ursula Speer, Nesselalschule,  
Am Schwimmbad 5, 99869 Warza.



## Schulübergreifender Projekttag für Toleranz und Zivilcourage: „Ich in der Demokratie – Wer bin ich, was will ich und wer werde ich?“

Ein Projekt der Schülerinitiative „Schulen für Aufklärung“ in Weimar (179/08)

### Das Ergebnis

Mit dem jährlich stattfindenden schulübergreifenden Projekttag für Toleranz und Zivilcourage der Weimarer Gymnasien setzen die jugendlichen Organisatoren ein Zeichen gegen Rechtsextremismus und Rassismus. Sie sensibilisieren ihre Mitschülerinnen und Mitschüler für Toleranz und Menschenrechte. Sie geben Anregungen für ein couragiertes Handeln. Dabei vernetzen sie verschiedene Initiativen und organisieren ein vielfältiges, umfangreiches und abwechslungsreiches Workshopangebot. In die über 50 Workshops wählen sich mehr als 900 Schüler ein.

### Was wurde getan?

Unter dem Motto „Ich in der Demokratie – Wer bin ich, was will ich und wer werde ich“ findet 2008 zum dritten Mal der jährliche schulübergreifende Projekttag der Weimarer Gymnasien statt. Ziel des Projekttag ist es, Jugendliche dazu zu bewegen, Demokratie selbst aktiv mitzugestalten, Bildung in die eigenen Hände zu nehmen und aus dem Klassenzimmer herauszubringen. Es geht darum, Aufklärung über historischen und aktuellen Rechtsextremismus zu betreiben und Interesse für soziales Miteinander zu wecken. Die Förderung der persönlichen Wertebildung, des aktiven Erfahrungsaustausches sowie die Begegnung und Vernetzung der Weimarer Schülerinnen und Schüler sind weitere Schwerpunkte. Die Idee für einen solchen Tag entsteht innerhalb einer Gruppe politisch engagierter Jugendlicher Ende 2004 in Vorbereitung des 60. Jahrestages der Befreiung des Konzentrationslagers Buchenwald. Die Möglichkeit, mit Zeitzeugen ins Gespräch zu kommen, gibt den Anlass, sich intensiver mit dem Rechtsextremismus zu beschäftigen. Das Innovative an diesem Projekt ist, dass Schülerinnen und Schüler aller Weimarer Gymnasien sowohl die Impulse

ber sind, als auch die gesamte Planung und Organisation leisten. Sie treffen Absprachen mit dem Schulamt und den Schulleitern, finden geeignete Themen und Referenten, gewinnen Sponsoren und beantragen und verwalten Fördermittel. Die Jugendlichen reservieren Räumlichkeiten, erstellen ein Programmheft, koordinieren Diskussionsrunden, Zeitzeugengespräche und das Einschreiben der Mitschüler in die über 50 Workshops zu Themen aus Politik, Gesellschaft, Geschichte, Kultur, Medien und Sport. Sie planen die Auftakt- und die Abschlussveranstaltung und dokumentieren ihre Arbeit und die Ergebnisse der Workshops in einem Flyer und auf einer Internetseite ([www.sfa.de.vu](http://www.sfa.de.vu)). Es entstehen Plakate und Texte zum Thema „Toleranz und Zivilcourage“, eine Radiosendung und ein Schülernetzwerk, das Aktivitäten gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz initiieren will und auch den Projekttag 2009 vorbereitet.

Mit der Organisation des Projekttag geben die Jugendlichen selbst ein Beispiel für couragiertes und eigenverantwortliches Handeln, das mit dem Bürgerpreis der Sparkassenstiftung Weimar-Weimarer Land geehrt wurde.

### Was war daran bemerkenswert?

- Jugendliche aus allen Weimarer Gymnasien übernehmen Verantwortung für die Gestaltung eines Projekttag für über 900 Mitschüler in über 50 Workshops. Initiative und Organisation liegen dabei vollständig in der Hand von Schülerinnen und Schülern.
- Die Jugendlichen verbinden in der Stadt Weimar die Gymnasien und die Institutionen der Jugendbildung. Sie führen einen Projekttag besonderer Größenordnung durch und greifen dabei ein aktuelles Problem auf, dass die politische Identitätsbildung der Jugendlichen gefährdet: Rechtsextremismus, Ausgrenzung und Intoleranz.
- Eigenverantwortlich leisten die Jugendlichen Absprachen mit Schulleitungen, den Referenten der Workshops, Mitarbeitern der Stadt, dem Schulamt, von außerschulischen Bildungsträgern und weiteren Kooperationspartnern. Die Schülerinnen und



Schüler beantragen und verwalten selbstständig und gewissenhaft Förder- und Sponsorengelder.

- Aus einem Einzelereignis entwickelt sich ein Projektkonzept, das jährlich durchgeführt wird und variabel an die aktuellen lokalpolitischen und jugendkulturellen Bedingungen der Stadt angepasst werden kann.

### Kontaktadresse

Kristina Pabst, Schülerinitiative „Schulen für Aufklärung“ –  
c/o Kristina Pabst, Am Horn 13D, 99425 Weimar.

### Schüler-Lehrer-Netz Jena.

Ein Projekt im Jenaer „Aktionsnetzwerk gegen Rechtsextremismus“  
(269/08)

### Das Ergebnis:

Über das „Schüler-Lehrer-Netz“ treten inzwischen über 330 Menschen miteinander in Kontakt, die gewaltfrei gegen Rechtsextremismus protestieren wollen. Zu den verschiedenen Aktionen zählen u. a. Informationsveranstaltungen in den Schulen, Gegenveranstaltungen wie der jährlich stattfindende „Schülerinnen- und Jugendlichen-Ratschlag“, Schülerfeste und Lehrerfortbildungen. Es werden regelmäßig Flyer gedruckt und verteilt, Plakate geklebt und ein Newsletter versendet, in dem die Mitglieder über die verschiedenen Projekte und Aktionen Informationen erhalten.

### Was wurde getan?

Im Sommer und Herbst 2007 müssen die Menschen in Jena erleben, wie rechtsextremistische Gruppen durch ihre Stadt ziehen. Als am 8. September 2007 Neonazis aus mehreren europäischen Ländern ihre Versammlung unter dem zynischen Titel „Fest der Völker“ zusammenrufen, gelingt es, einen öffentlichen, gewaltfreien Protest zu organisieren. An dieser Aktion nehmen ca. 3.000 Menschen teil. Nach der Protestaktion trifft sich eine Kerngruppe zum Erfahrungsaustausch und beschließt, das „Aktionsnetzwerk gegen

Rechtsextremismus“ zu gründen. Dieses Netzwerk soll die bessere Koordination von Protestaktionen und pädagogischer Arbeit gegen Neonazismus und Fremdenfeindlichkeit ermöglichen. An den gewaltfreien Demonstrationen beteiligen sich viele Schülerinnen und Schüler. Die Jenaer Schulen an sich zeigen aber wenig Präsenz.

In Kooperation mit dem „Aktionsnetzwerk gegen Rechtsextremismus“ wird das „Schüler-Lehrer-Netz“ als ständiger Arbeitskreis ins Leben gerufen, dem zunächst 15 Personen angehören. Inzwischen haben sich mehr als 330 Menschen dem Schüler-Lehrer-Netz in lockerer Form angeschlossen. Dazu gehören Schüler, Lehrer, Schulleiter, Mitarbeiter der Schul- und Jugendsozialarbeit sowie Studenten. Darüber hinaus nehmen auch Menschen Kontakt auf, die sich für schulische Belange und die politische Bildungsarbeit interessieren. Noch ist auch die Präsenz des „Schüler-Lehrer-Netzes“ an den einzelnen Schulen recht unterschiedlich. Aber an fast allen Schulen gibt es eine Kerngruppe von 30 bis 50 Personen. Eine Koordinierungsgruppe hält die Verbindung zum „Aktionsnetzwerk gegen Rechtsextremismus“. Neben diesem Kooperationspartner arbeitet das „Schüler-Lehrer-Netz“ mit weiteren Institutionen und Vereinen zusammen wie z.B. „Kokont“, der Koordinierungs- und Kontaktstelle des Runden Tisches der Stadt Jena, dem Förderprogramm Demokratisch Handeln und dem Fanprojekt „Hintertorperspektive“ e.V. des FC Carl-Zeiss Jena. Außerdem wird die Initiative vom Staatlichen Schulamt Jena-Stadtroda, dem Dezernat für Familie und Soziales und dem städtischen Jugendamt unterstützt. Die Thüringer Landeszentrale für politische Bildung weist in ihren Publikationen auf das Projekt hin.

Das „Schüler-Lehrer-Netz“ setzt sich mit verschiedenen Aktionen für einen gewaltfreien Protest gegen den Rechtsextremismus ein. Dazu zählen u.a. Informationsveranstaltungen in den Schulen, Gegenveranstaltungen wie der „Schülerinnen- und Jugendlichen-Ratschlag“ am 12. Juni und am 20. November 2008. Schulen beraten hier gemeinsam, wie sie sich effektiv gegen Rechtsextremismus an der Schule, in der Stadt Jena und in der Öffentlichkeit positionieren können. Aus diesen Treffen geht eine Vielzahl von Projekten hervor.



Neben den Veranstaltungen, die überwiegend von Schülern besucht werden, gibt es eine Lehrerfortbildung zum Thema „Rechts-Rock“.

Für 2009 sind mindestens zwei weitere Fortbildungsveranstaltungen geplant. In Vortragsreihen sollen ehemalige Mitglieder rechtsextremistischer Jugendorganisationen von ihren Erfahrungen berichten und so wichtige Aufklärungsarbeit leisten. Außerdem geben Flyer, Plakate, Informationsmaterialien und der regelmäßig versendete Newsletter Auskünfte über die zahlreichen Projekte und Aktionen, u.a. das für 2009 geplante „Schülerfest“, eine Informationsbroschüre, die Gründung einer „Jenaer Sambagruppe“ und eine Zusammenarbeit mit dem Weimarer Jugendtheater „Stellwerk“.

### Was war daran bemerkenswert?

- Das Netzwerk ermöglicht vielen Menschen, sich gemeinsam gegen den aufkommenden Rechtsextremismus in ihrer Heimatregion zu stellen.
- Über verschiedene Medien können die unterschiedlichsten Projekte und Aktionen koordiniert werden. Eine Zusammenarbeit zwischen Schulen, Behörden, öffentlichen Einrichtungen, Vereinen sowie Bürgerinnen und Bürgern findet statt.
- Die Informationen, die über das Netzwerk ausgetauscht werden, bilden die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Rechtsextremismus“ auf den verschiedenen Ebenen.
- Das Schüler-Lehrer-Netz schafft ein Zusammengehörigkeitsgefühl und zeigt, dass man auf demokratischem und gewaltfreiem Weg dem Rechtsextremismus konstruktive Aufklärung und bürgerschaftliches Engagement entgegensetzen kann.
- Das Projekt verbindet Aufklärung, Beratung in den lokalen Bildungseinrichtungen und ein waches Netzwerk als prodemokratische Bürgerbewegung über verschiedene Generationen und gesellschaftliche Funktionen hinweg.

### Kontaktadresse

Dr. Wolfgang Rug, „Schüler-Lehrer-Netz“  
im Jenaer „Aktionsnetzwerk gegen Rechtsextremismus“,  
Postfach 10 02 17, 07702 Jena.

### Leben mit Behinderung – Wir geben aktive Hilfe.

Ein Projekt der Regelschule „Andreas Reyer“ in Gotha (63/07)

### Das Ergebnis

Schülerinnen und Schüler der Abschlussklasse füllen die Patenschaft zwischen ihrer Schule und dem „Verband der Behinderten – Kreisverband Gotha e.V.“ mit Aktionen. Ihre Erfahrungen werden zum Anlass für schulinterne Projekte und Recherchen zum Thema „Behinderung“. So entsteht eine vielschichtige Dokumentationsmappe aus Hintergrundinformationen, Interviews, Projektdarstellungen und Erlebnisberichten. Das Engagement der Schüler honoriert die Schule mit der Überreichung eines Zertifikats.

### Was wurde getan?

Seit 2005 besteht die Patenschaft der Regelschule „Andreas Reyer“ mit dem Verband der Behinderten Gotha, die Schülerinnen und Schülern Erfahrungen im direkten Umgang mit behinderten Menschen ermöglicht. Vier Schüler der Abschlussklasse übernehmen freiwillig für das Schuljahr 2006/07 die Koordination und gestalten gemeinsame Aktionstage. Höhepunkte sind der Ausflug nach Leipzig und der historische Stadtpaziergang durch Gotha. Der hohe Planungsaufwand im Vorfeld und die zahlreichen Hindernisse vor Ort verlangen den teilnehmenden Schülern viel Flexibilität und große Einsatzbereitschaft ab. Manche Ideen für Unternehmungen, wie etwa ein Besuch im Leipziger Zoo, erweisen sich als nicht umsetzbar, weil die Zugverbindung für Rollstuhltransporte zu unflexibel ist oder die Jugendlichen an ihre körperlichen Grenzen stoßen.

Zur besseren Vorbereitung der Ausflüge und um ihre Eindrücke in Hintergrundinformationen einzubetten, beginnen die Schüler eine umfassende Recherchephase zu Themen aus dem Behindertenbereich. Sie tragen Artikel über die verschiedenen Arten von Behinderung zusammen, führen Interviews mit Vertretern des Behindertenverbands und ermitteln Regelungen der finanziellen Förderung Betroffener. Eine Schülerin möchte die Perspektive Behinderter noch genauer kennenlernen und verbringt einen Schultag in einem Rollstuhl. Neben der ungewohnten Erfahrung in einem Rollstuhl zu sitzen birgt auch das Schulgelände viele bauliche Hindernisse, sodass die Schülerin kontinuierlich auf die Hilfe ihrer Mitschüler angewiesen ist. Einige Orte wie die Toilette und der Haupteingang erweisen sich regelrecht als Rollstuhl-untauglich.

Ihre Erfahrungsberichte, Rechercheartikel und Zeitungsmeldungen sammeln die Schülerinnen und Schüler in einer Projektdokumentation. Von ihrer Schule werden sie für ihr Engagement mit einem Zertifikat ausgezeichnet.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Jugendlichen überwinden ihre anfänglichen Berührungsängste mit körperbehinderten Menschen und lassen sich auf einen persönlichen Kontakt ein. In den gemeinsamen Aktionen werden die Schüler mit ungewohnten Herausforderungen konfrontiert, die sie flexibel und zuversichtlich meistern.
- In der theoretischen Auseinandersetzung erwerben die Schülerinnen und Schüler umfangreiche Kenntnisse zum Thema „Behinderung“ und deren verschiedenen Erscheinungsformen. Das ermöglicht ihnen, das Leben Betroffener besser zu verstehen sowie bewusster und hilfsbereiter mit Behinderten umzugehen.
- Die Planung und Durchführung der Ausflüge erfordert von den Schülern hohe Gewissenhaftigkeit und Vorausschau. Sie übernehmen die Verantwortung für einen reibungslosen Ablauf des jeweiligen Ausflugs und das Wohlergehen aller Beteiligten.

- Im Projekt werden die Schüler insbesondere für die Lebenswelt der Rollstuhlfahrer sensibilisiert. Dadurch verändert sich ihre eigene Wahrnehmung der alltäglichen Umwelt und nähert sich der Perspektive Gehbehinderter an. In weiterführenden Aktionen erkunden sie ihr Schulgelände in einem Rollstuhl und machen sich so die alltagsweltliche Bedeutung einer Gehbinderung noch deutlicher.
- Das Projekt greift einen immer noch nicht überwundenen Grundtatbestand systematischer Diskriminierung unserer Gesellschaft auf: die zahllosen Hemmnisse und Grenzen, die Behinderte im Alltagsleben in Sondersituationen nötigen und von vielen Lebens- und Gestaltungsfeldern praktisch ausschließen.

### Kontaktadresse

Gerlinde Heß, Regelschule „Andreas Reyher“,  
Mozartstraße 17, 99867 Gotha.

### Heropillen – verschreibungspflichtig?

Ein Projekt der Staatlichen Regelschule „Johann Carl Fuhlrott“  
in Leinefelde-Worbis (151/07)

### Das Ergebnis

Das Projekt „Heropillen – verschreibungspflichtig?“ begibt sich auf die Suche nach Helden, Idolen und Vorbildern im lokalen Umfeld der Schülerinnen und Schüler. Hierbei gehen sie zum Beispiel den Fragen nach, was es heißt, ein Held zu sein, was heldenhaft ist und ob man Heropillen verschreiben kann bzw. sollte.

### Was wurde getan?

Das fächerverbindenden Schulprojekt „Zivilcourage“ der staatlichen Regelschule „Johann Carl Fuhlrott“ im thüringischen Leinefelde-Worbis setzt sich auf vielseitige Weise mit der Bedeutung, Wirkungsweise und Entstehung von Vorbildern auseinander. Abseits



von Modetrends und allein auf Erfolg ausgerichtetem Denken beschäftigt sich die Schule schon seit einigen Jahren mit dem Stellenwert von Freundschaft, Ehrlichkeit, Solidarität, Verantwortungsgefühl, Toleranz und Zivilcourage in unserer Gesellschaft sowie im Wandel der Zeit.

Bereits 2004 fragen sich die Schüler „Ist Zivilcourage in der heutigen Gesellschaft überhaupt noch möglich und erwünscht?“. Die zahlreichen und äußerst vielfältigen Projektergebnisse führen dabei zu der Erkenntnis, dass Zivilcourage neben Mut und Verantwortungsbewusstsein auch des Selbstvertrauens bedarf. Jene Werte, die unsere demokratische Grundordnung ausmachen, müssen vermittelt und vorgelebt werden. Helden sind dabei vielen ein Vorbild. Doch die Schülerinnen und Schüler der Thüringer Regelschule suchen nicht nach Helden der Geschichte oder nach literarischen Helden. Sie begeben sich auf die Suche nach Vorbildern in ihrem lokalen Umfeld. Denn sie wollen unterstreichen, dass auch kleine Aktionen die Welt verbessern und menschlicher machen können. Zunächst fragen die Schüler nach den Eigenschaften eines Helden und erstellen einen umfangreichen Katalog. Eine anschließend durchgeführte schulinterne Umfrage aller Schüler sowie die Veröffentlichung der Ergebnisse zeigen die wichtigsten Charakterzüge von Helden und Vorbildern. Inhaltlich und fächerübergreifend setzen sich die Schüler in Phase zwei des Projektes mit dem Thema auseinander, worauf die Suche nach lokalen Helden beginnt. Auf den Kontakt mit den Helden bereiten sich die Schüler im Deutschunterricht vor und entwerfen ein Formular. Die so entstandenen Steckbriefe dienen sowohl im Fremdsprachen- sowie im Religions- und Ethikunterricht, aber auch im Kunstunterricht als Basis für eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik.

Die durch das Projekt entwickelten neuen Sichtweisen auf das Thema „Helden, Idole und Vorbilder“ bearbeiten die Schüler zudem auch praktisch. Unter dem Motto „Wir sind Helden“ setzen die Schüler ihre Erkenntnisse aus dem Leben und Handeln der Helden um. Durch verschiedene Aktivitäten und Spendenaktionen engagieren sie sich für hilfsbedürftige Menschen in ihrer Heimat und weltweit. Ein Rezept für Heropillen ist für viele Schüler infolge des umfangreichen Projektes nicht mehr nötig: Sie selbst sind Helden des Alltags geworden.

### Was war daran bemerkenswert?

- Das Projekt zeichnet sich durch eine intensive und vielseitige Auseinandersetzung mit dem Thema „Helden“ aus. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten zunächst – im fächerübergreifenden Unterricht – theoretisch Fragen der Bedeutung sowie die unterschiedlichen Facetten von Zivilcourage in der heutigen Zeit.
- Ihre Erkenntnisse setzen die Schüler anschließend auch in praktische Tätigkeiten um. Sie initiieren verschiedene Aktivitäten und engagieren sich damit für hilfsbedürftige Menschen vor Ort und weltweit.
- Durch das Projekt wird den Schülern deutlich, dass demokratisches und zivilgesellschaftliches Engagement auch auf lokaler Ebene und im eigenen Umfeld notwendig und effektiv ist.
- Die Projektgruppe setzt sich mit einem Grundproblem jugendlicher Identitätsbildung und sozialer Erziehung zwischen den Generationen auseinander: der Suche nach Vorbildern und bezugter Handlungserfahrung.

### Kontaktadresse

Iris Pfaff, Staatliche Regelschule „Johann Carl Fuhlrott“,  
Planckstraße 9, 37327 Leinefelde-Worbis.

### Zivilcourage ist überlegtes Handeln.

Ein Projekt des Vereins „EURATIBOR e.V.“ in Erfurt (202/07)

### Das Ergebnis

Im Rahmen des Projekts „Zivilcourage ist überlegtes Handeln“ des gemeinnützigen Vereins „EURATIBOR e.V.“ aus Erfurt erstellen Jugendliche innerhalb von zwei Jahren die DVD „Phillips Schulalltag“. Diese richtet sich vorwiegend an Grundschüler und kann im Ethik-Unterricht eingesetzt werden. Sie dient der Gewaltprävention an Schulen, indem sie das Verantwortungsbewusstsein der Kinder sich selbst und anderen gegenüber zu stärken sucht und indem sie hilft, ein höfliches und friedliches Miteinander zu pflegen sowie achtsam und respektvoll miteinander umzugehen.

## Was wurde getan?

Der Verein „EURATIBOR e.V.“ mit Hauptsitz in Erfurt besteht seit 1993. Er verfolgt das Ziel, Jugendlichen und lernbeeinträchtigten jungen Menschen, Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit Bedrohten, Rehabilitanden und Schwerbehinderten eine Perspektive zu eröffnen. Auftraggeber für die Projekte und Bildungsmaßnahmen sind u.a. die Agentur für Arbeit, die ARGE Erfurt und die GfAW. Das geförderte Projekt „Zivilcourage ist überlegtes Handeln“ vereint ein junges zehnköpfiges Projektteam, bestehend aus sozial benachteiligten und zum Teil schwerbehinderten Jugendlichen, das sich mit dem Thema „Gewalt und Mobbing an Grundschulen“ beschäftigt und die Inhalte der DVD erarbeitet.

Insgesamt gibt es im Projektzeitraum von 2005 bis 2007 vier verschiedene Arbeitsgruppen: Das Team „Animationserstellung“ überträgt den schon auf Papier vorhandenen Comic in den PC und animiert diesen. Die Jugendlichen vom Team „Tondesign“ nehmen alle Geräusche auf, die im Comic vorkommen, wie z.B. Straßenbahnfahrtgeräusche, und lässt Grundschüler die Dialoge sprechen. Aufgabe des dritten Teams „Dialoge und Recherche“ ist es, den Trickfilmfiguren passende Sprechdialoge unter Maßgabe der dargestellten Situationen zu geben. Im Vorfeld recherchiert die Gruppe entsprechend zum übergeordneten Thema „Gewalt und Mobbing an Grundschulen“ und zu den Auswirkungen. Der Inhalt der Arbeit des vierten Teams „DVD und Mitschnitt“ besteht darin, die gesamten Materialien wie Animationen, Tonaufnahmen sowie gesprochene Dialoge der Kinder zusammenzuführen.

Als Ergebnis entsteht ein Animations- bzw. Zeichentrickfilm mit Bild und Ton, der die Geschichte des siebenjährigen Grundschülers Phillip zeigt. Dieser besucht die erste Klasse und wird von seinen Mitschülern gestoßen, beleidigt, ausgegrenzt, gehänselt, bestohlen und erpresst. Der Film strukturiert dabei in seiner Präsentation und Erzähldynamik verschiedene Gewaltarten: Nach jeder Szene wird die Gewaltart definiert und die Schülerinnen und Schüler erhalten Ratschläge, wie sie in solchen Situationen reagieren können. Das Begleitheft zur DVD enthält ebenfalls Informationen zu den Fragen „Was ist Mobbing?“ und „Was ist Gewalt?“. Außerdem sind darin die Adressen aller Beratungsstellen zu finden, bei denen betroffene Schüler in Erfurt Hilfe erwarten können.

Nach Fertigstellung des Films prüft ein Mitarbeiter für Qualitätssicherung des Staatlichen Schulamts Erfurt die Inhalte der DVD. Anfang 2007 wird die DVD an alle Schulen in Erfurt und Umgebung verteilt. Nachfolgend ist eine Lernsoftware mit Kurzfilmen, ebenfalls zum Thema „Gewalt und Mobbing an Grundschulen“, geplant.

## Was ist daran bemerkenswert?

- Die DVD spricht Kinder in einem entwicklungsgemäßen Medium – Zeichentrick Erzählung – an und präsentiert systematische Aufklärung und Wahrnehmungsübung für Mobbing und Gewalt mit ansprechender kindgerechter Darstellung.
- Die Erstellung des Produkts Film-DVD wird arbeitsteilig in großer Transparenz und bemerkenswerter Effektivität durchgeführt. In gewisser Weise ist der Produktionsweg bereits Ausdruck des Inhaltes: Sozialität vor Mobbing, miteinander produktiv werden vor Ausgrenzung!
- Der Film erzielt aufgrund seiner besonderen Qualität eine ansehnliche Resonanz auch in der Schulberatung und Schulaufsicht. Im Ergebnis wird das Produkt der DVD an alle Schulen des zuständigen Amtsbereichs weitergegeben und als Unterrichts- und Lernmaterial eingesetzt.
- Damit haben Schüler für Schüler konzentriert und praxisnah ein Grundlagenthema der frühen Sozialerziehung aufgegriffen sowie curricular und didaktisch so pfiffig bearbeitet, dass sie nebst systematischer Selbstaufklärung ein altersgruppen-gerechtes Lernmaterial erschaffen haben.

## Kontaktadresse

Stefan Kunigam, EURATIBOR e.V.,  
Zittauer Straße 27, 99091 Erfurt.

## Eine kritische Auseinandersetzung mit der Wehrpflicht.

Ein Projekt des Martin-Luther-Gymnasiums in Eisenach (43/06)

### Das Ergebnis

Fünf Schüler des Martin-Luther-Gymnasiums gestalten im Rahmen ihres Engagements beim offenen Hörfunkkanal „Wartburgradio“ eine einstündige Sendung zum Thema „Wehrpflicht“. Sie recherchieren die Bedeutung und den Wandel der Wehrpflicht, interviewen Politiker, Wehrdienstleistende, Mitschüler und Bundeswehrangehörige und nehmen an einer Sitzung des Verteidigungsausschusses in Berlin teil. Ergebnis ist eine inhaltlich fundierte und journalistisch professionelle Auseinandersetzung mit dem Thema.

### Was wurde getan?

Schülerinnen und Schüler des Martin-Luther-Gymnasiums arbeiten seit fünf Jahren im offenen Hörfunkkanal „Wartburgradio“. Sie moderieren sowohl wöchentliche als auch größere politische Themensendungen. Für ihr Engagement wurden sie in der Vergangenheit bereits ausgezeichnet: So erhalten die Jugendlichen für ihre Live-Übertragung aus dem Eisenacher Rathaus während der Stadtratswahlen das „Goldene Mikrofon“ der Stadt Eisenach.

Die im Schuljahr 2005/06 beim Radio engagierten fünf Schüler der zehnten und elften Klassen beteiligen sich am Medienprojekt „Tatfunk“ der Eberhard-von-Kuenheim-Stiftung. Dabei soll eine kritische Radiosendung zu einem politisch breiter angelegten Thema entstehen. Die Schüler beschließen, sich der Wehrpflichtdebatte zu widmen, und produzieren eine Sendung, die die Thematik umfassend beleuchtet.

Zunächst wollen sie den Begriff „Wehrpflicht“ definieren und die Gesetzeslage kurz vorstellen. Dann interviewen sie Schülerinnen und Schüler der Klasse 12 des Eisenacher Gymnasiums, die aufgrund ihres Alters in absehbarer Zeit wehrpflichtig werden, und befragen sie nach ihrer Bereitschaft zum Dienst an der Waffe. Im Rahmen eines Besuchs der Werratal-Kaserne in Bad Salzungen befragen sie außerdem junge Soldatinnen und einen Unteroffizier, um einen Einblick in das Tätigkeitsfeld und den Alltag der Bundes-

wehrsoldaten zu erhalten. Im Gespräch mit einem Wehrdienstbeauftragten erfahren die Schüler mehr über Ausbildungs- und Studiemöglichkeiten bei der Bundeswehr. So können sie in ihrer Sendung bspw. über die Vielfalt der Studienangebote an den beiden bundeswehreigenen Universitäten und über mögliche externe Studiengänge berichten. Sie stellen ferner Vor- und Nachteile der Wehrpflicht sowie unterschiedliche Auffassungen der verschiedenen politischen Parteien gegenüber. Dazu führen die Schülerinnen und Schüler Interviews mit den Bundestagsabgeordneten Petra Heß (SPD), die sich für die Wehrpflicht ausspricht, und Petra Pau (PDS), die sich für die Abschaffung der Wehrpflicht einsetzt. Die Jugendlichen nutzen die Gelegenheit und fragen nach geplanten Reformen der Bundeswehr. Dabei erfahren sie, dass die Bundeswehr von derzeit 286.000 auf 250.000 Soldaten reduziert und 105 Standorte geschlossen werden sollen. Die Standortschließungen greifen die Schüler sofort als weitere Grundlage für eine kontroverse Debatte in ihrer Radiosendung auf. Zudem vergleichen sie die Situation in Deutschland mit anderen europäischen Staaten wie z.B. Frankreich, wo die Wehrpflicht abgeschafft wurde. Auch an einer Sitzung des Verteidigungsausschusses in Berlin nehmen sie teil, sie befragen dort den damaligen Verteidigungsminister Peter Struck. Abschließend informieren die Schüler in ihrer Sendung über die Sicherheits- und Verteidigungspolitik auf europäischer Ebene, insbesondere über die European Defence Agency (EDA) und die Battle-Groups.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Jugendlichen setzen sich intensiv mit dem Thema „Wehrpflicht“ auseinander und beleuchten die Thematik von verschiedenen Seiten. Dadurch lernen sie unterschiedliche Sichtweisen und Standpunkte kennen.
- Bei ihren Recherchen nutzen sie verschiedene Quellen. Die Ergebnisse fließen sowohl in die inhaltliche als auch die formale Gestaltung der Sendung ein. So präsentieren sie sachlich und fundiert Argumente für und auch gegen die Wehrpflicht.
- Die Jugendlichen greifen ein Gegenwartsthema mit offener Zukunft auf – den Wandel staatlicher Aufgaben des Militärs im

Zeitalter der Globalisierung. Die von ihnen erarbeitete einstündige Radiosendung ist ein Dokument kritischen Journalismus und selbst erworbener Kompetenz im medialen Bereich.

### Kontaktadresse

Marcel Röthig, Martin-Luther-Gymnasium,  
Predigerplatz 4, 99817 Eisenach.

### Ehrenamt ist Selbstverstand – Aktiv werden!

Ein Projekt der Initiative „Aktionsbündnis Courage“ (ABC)  
in Pößneck (261/06)

### Das Ergebnis

Mit ihrem Projekt „Ehrenamt ist Selbstverstand“ setzt sich die Jugendinitiative „Aktionsbündnis Courage“ mit gezielten Aktionen gegen Rechtsextremismus in der Region und dem Kreis Pößneck ein. Dabei sucht sie die Zusammenarbeit mit Partnern und pflegt eine intensive Öffentlichkeitsarbeit.

### Was wurde getan?

„Ehrenamt ist Selbstverstand“ ist ein Projekt der Jugendinitiative „Aktionsbündnis Courage“, die sich im April 2005 gründet. Der Anlass für diese Gründung ist der damalige Landesparteitag der NPD und ein anschließendes Konzert in Pößneck mit 1.000 Rechtsextremisten als Zuhörern. Ziele der im Aktionsbündnis zusammenwirkenden Jugendlichen sind ein gewaltloser Widerstand gegen Rechtsextremismus, die Information der Bevölkerung und ein unterschiedenes und öffentlichkeitswirksames Eintreten gegen die Verharmlosung von rechtsextremen Tendenzen.

Das Projekt bildet vier Arbeitsschwerpunkte zu den Themen „Zivildisziplin/Toleranz“, „Aufklärung/Bildung“, „gewaltloser Widerstand“ und „Kultur“. Hierzu führt die Initiative in Kooperation und mit Unterstützung vieler Partner zahlreiche Veranstaltungen durch. So gibt es einen Kinderfilmnachmittag sowie ein Treffen verschiedener Initiativen gegen Rechtsextremismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. Auch initiieren sie eine Podiumsdiskussion, eine

Gedenkveranstaltung, Vorträge, ein Zeitzeugengespräch, eine Lesung, ein Filmabend sowie Ausstellungen und Aktionstage. Darüber hinaus erstellen die Jugendlichen Informationsmaterial für einen Infotisch. Die Initiative pflegt zudem ihre Pressearbeit.

### Was war daran bemerkenswert?

- In ihrem Projekt setzt sich die Jugendinitiative mit gezielten Aktionen gegen Rechtsextremismus in ihrem Kreis und ihrer Region ein, sie sucht die Zusammenarbeit mit Partnern und gelangt mit ihrer Arbeit an die Öffentlichkeit.
- Der organisierte Rechtsextremismus und die ihn begleitende rechtsextreme Jugendszene fordert die Jugendlichen vor Ort heraus: Sie wollen ihre Peer-Kultur betonen und gegen rechte Tendenzen abgrenzen. Sie wollen zudem politische und jugendkulturelle Alternativen sichtbar machen.
- Organisationsfähigkeit, die Darstellung jugendkultureller Alternativen, die Aufklärung über den gegenwärtigen organisierten Rechtsextremismus, die zielgenaue Öffentlichkeitsarbeit und die Einbettung aller ihrer Initiativen in ein kommunales kulturelles Umfeld zeichnen das Lernen und die praktische politische Handlungsfähigkeit der Jugendlichen aus.

### Kontaktadresse

Philipp Glesing, „Aktionsbündnis Courage“ (ABC),  
Breite Straße 20, 07381 Pößneck.

### Es ist normal, verschieden zu sein.

Ein Projekt des Förderzentrums 1 – Schulteil für Körperbehinderte  
in Gera (11/04)

### Das Ergebnis

In einer Projektwoche anlässlich des „Europäischen Jahres der Menschen mit Behinderungen“ setzen sich die Schülerinnen und Schüler intensiv damit auseinander, wie behindertengerecht ihre Heimatstadt ist, welche Probleme es im Alltag von Behinderten und deren Familien gibt und wie gemeinsames Lernen mit nichtbehin-





derden Kindern und Jugendlichen dabei helfen kann, Barrieren abzubauen.

### Was wurde getan?

Das von Altbundespräsident Richard von Weizsäcker geprägte Wort „Es ist normal, verschieden zu sein“ wird zum Thema einer Projektwoche im Herbst 2003 am Schulteil für Körperbehinderte im Förderzentrum der Stadt Gera. Schülerinnen und Schüler der Grundschule, der Regelschule und des Bildungsganges zur Lernförderung beschäftigen sich mit drei Schwerpunkten: Wie behindertengerecht ist Gera?, Probleme des Alltags von Behinderten und deren Familien sowie „Gemeinsam lernen – Barrieren abbauen“. Unter dem ersten Schwerpunkt stellen Schüler der fünften bis neunten Klasse Bewertungskriterien zusammen, anhand derer man feststellen kann, ob bestimmte Einrichtungen behindertengerecht sind. Klassenweise recherchieren sie vor Ort in Museen, Einkaufszentren, Jugendclubs, Sportstätten und im öffentlichen Nahverkehr. Die Ergebnisse ihrer Arbeit veröffentlichen sie auf Schautafeln, sie erstellen einen Katalog zur Nutzbarkeit öffentlicher Einrichtungen und schicken Auswertungsbriefe an die untersuchten Einrichtungen. Sie schlagen vor, ihre Ergebnisse bei den Vorbereitungen für die Bundesgartenschau im Jahr 2007 zu nutzen. Schüler der Klassen 5 bis 9 des Bildungsganges zur Lernförderung und der zehnten Klasse der Regelschule untersuchen den zweiten Schwerpunkt: Die Probleme von Behinderten und deren Familien im Alltag. Sie führen Gespräche mit Eltern und Betroffenen, tauschen eigene Erfahrungen aus und informieren sich über Hilfsmittel für Behinderte. Auch sie stellen auf Schautafeln die Ergebnisse ihrer Untersuchung dar. Jugendliche der sechsten Klasse schreiben eine Bildergeschichte über die Probleme eines behinderten Jungen in der Schule und Schüler der Klassen 8 bis 10 gestalten eine eigene Website. Unter dem Motto „Gemeinsam lernen – Barrieren abbauen“ findet integrativer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern in den Klassen 1 bis 3 zum Thema „Herbst“ statt, außerdem eine gemeinsame Chemiestunde in einem Jenaer Chemielabor von Schülern der achten Klasse des Förderzentrums und einer Jenaer Regelschule. Schüler der neunten Klassen besuchen zusammen mit Gymnasiasten des Zabel-Gymnasiums den Erfurter Landtag. Ziel

des gemeinsamen Unterrichts ist der Abbau von Vorurteilen. Die Ergebnisse der Projektwoche sind in einer Wanderausstellung zusammengefasst und bereits mehrfach der Öffentlichkeit präsentiert worden: in einem Einkaufszentrum der Stadt Gera, im Rathaus und in einem Bildungszentrum. Die Resonanz bei Presse, Besuchern und Mitarbeitern der bewerteten Einrichtungen ist groß.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Schülerinnen und Schüler des Förderzentrums mischen sich aktiv in ihre eigenen Angelegenheiten ein. Sie nutzen ihre Erfahrungen im Umgang mit Behinderungen bei der Untersuchung des kommunalen Umfelds und leisten so einen Beitrag für eine behindertengerechte Umgestaltung öffentlicher Einrichtungen.
- Durch ihr öffentliches Auftreten verschaffen sie den Anliegen behinderter Menschen Gehör, geben Denkanstöße und Handlungsvorschläge.
- Die Schüler des Förderzentrums nutzen ihre Expertenrolle: Sie leisten bei nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen Aufklärungsarbeit und bauen Berührungängste ab.

### Kontaktadresse

Ines Stingl, Förderzentrum 1 – Schulteil für Körperbehinderte, Eiselstraße 110, 07548 Gera.

### Filmprojekt – selbstgedreht durchgedreht.

Ein Projekt der Staatlichen Regelschule Saalfeld-Gorndorf in Saalfeld (13/04)

### Das Ergebnis

Angeregt durch die Beschäftigung mit dem Freizeitverhalten von Jugendlichen in ihrem Wohngebiet entwickeln Schülerinnen und Schüler die Idee, in einem fächerübergreifenden Projekt einen Film über die Gefährdung Jugendlicher durch Drogen zu drehen. Der in einer Projektwoche entstandene Film findet neben der Präsentation vor Eltern und Lehrern auch als Unterrichtsmaterial Verwendung.

### Was wurde getan?

Schülerinnen und Schüler einer neu gebildeten Schulklasse der Regelschule Saalfeld-Gorndorf reflektieren im Ethikunterricht kritisch ihr eigenes Freizeitverhalten und das anderer Jugendlicher in ihrem Wohngebiet. Dabei wird auch das Thema „Drogen“ angesprochen. Es entsteht der Wunsch, sich in einem Projekt intensiver mit diesem Problemfeld auseinanderzusetzen. Gemeinsam entwickeln sie die Idee zu einem fächerübergreifenden Projekt, das in den Fächern Ethik, Deutsch und Kunst inhaltlich von den Schülern vorbereitet wird. Höhepunkt der Projektwoche soll die Produktion eines Spielfilms über die Gefährdung durch Drogen sein. Dabei arbeiten die Beteiligten mit der Thüringer Landesmedienanstalt zusammen. Beim Schreiben des Drehbuchs und den damit verbundenen inhaltlichen Diskussionen entscheiden sich die Schüler bewusst für ein offenes Ende. Auf diese Weise soll ein Impuls gegeben werden, sich auch nach der Rezeption des Films weiter mit dem Thema zu beschäftigen, der Film soll nicht den Eindruck erwecken, verbindliche Handlungsrezepte zu geben. Das fertige Produkt wird nicht nur Eltern und Lehrern präsentiert, sondern erweist sich als nützliches Unterrichtsmittel bei der Arbeit an den entsprechenden Themen. Überdies motiviert er Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung neuer Projektideen. Die Arbeit an dem Projekt fördert zudem das Zusammenwachsen der Schüler in der neuen Klasse und trägt zur Entwicklung einer offenen Atmosphäre bei der Lösung von Problemen bei.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Jugendlichen greifen ein Thema der sie umgebenden jugendkulturellen Erfahrungswelt auf und machen es zum Unterrichtsgegenstand. Das ist ein Beitrag zu einer Schule, die sich als selbstverantworteter und selbstgestalteter Lernort versteht.
- Die Konzeption und Durchführung des Projektes liegt in den Händen der Schülerinnen und Schüler, sodass auch die Aufgabenstellungen und Ergebnisse an jugendgemäßen Zugängen orientiert sind.
- Die Beschäftigung mit den Gefahren des Drogenmissbrauchs bleibt kein Thema einer moralisierenden Erwachsenenwelt,

sondern erfolgt aus dem Eigeninteresse der Jugendlichen. Dabei folgt das Projekt der Einsicht, dass fachliche Expertise präventiv wirkt.

- Der Film ist nicht nur Projektergebnis, sondern dient als Unterrichtsmittel und Informationsmedium gleichzeitig dazu, das Anliegen der Schülerinnen und Schüler in die Öffentlichkeit zu tragen.

### Kontaktadresse

Margit Paschold, Staatliche Regelschule Saalfeld-Gorndorf,  
Albert-Schweitzer-Straße 148, 07318 Saalfeld.

### Pfingstmarkt „Saalfeld – eine Stadt der Vielfalt“.

Ein Projekt der „Saalfelder Initiative“ in Saalfeld (218/04)

### Das Ergebnis

Die „Saalfelder Initiative“ umfasst Stadträte und andere kommunale Verantwortungsträger, interessierte Bürger, Vertreter der evangelischen Kirche sowie zahlreiche Jugendliche verschiedener kultureller Orientierung. Gemeinsam organisieren sie im Mai 2004 einen bunten Pfingstmarkt unter dem Motto „Saalfeld – Stadt der Vielfalt“ als Gegenveranstaltung zu einer rechtsextremen Demonstration.

### Was wurde getan?

Als Anfang Mai 2004 bekannt wird, dass die „Nationale Jugend“ – eine Gruppe der Rechten – ihren zweiten Thuringentag am Pfingstamstag in Saalfeld plant, organisiert die „Saalfelder Initiative“ eine Gegenveranstaltung. Sie will damit den Fokus der kommunalen Aufmerksamkeit auf die Intoleranz rechter Ideologien lenken. Da die Gegenveranstaltung möglichst vielfältig sein soll, um verschiedenste Bevölkerungsgruppen anzusprechen, schreiben sie Vereine, Träger und Institutionen des kulturellen und politischen Lebens – die Bürgergesellschaft im besten Sinne – an und laden zum Projekt „Pfingstmarkt“ ein. Außerdem formulieren sie eine Erklärung „Für Zivilcourage und Toleranz, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“, die vom Stadtrat verabschiedet und – mit Unterschriftenlisten

versehen – an öffentliche Einrichtungen, Ämter, Schulen und Jugendhäuser geschickt wird. So kommen 1.244 Unterschriften zusammen. Der Pfingstmarkt selbst wird ein großer Erfolg. So teilen sich nicht nur die Vertreter von CDU, FDP, SPD und PDS einen Informationsstand. Insgesamt nehmen über 35 Verbände, Vereine und Initiativen teil. Junge Punker schminken kleine Kinder, eine Capoeira-Gruppe zeigt Tänze, eine Hardrock-Gruppe tritt auf, ein großer Fußballtisch lädt zum „Kicken“ ein und Breakdancer zeigen ihr Können. Es gibt einen Graffiti-Workshop, Haar-Styling, Bastelstände und veganes Essen ebenso wie Bratwürste. Das Publikum ist breit gefächert und vereint Menschen in ihrem Anliegen, gegen die Zunahme rechtsextremer Aktivitäten öffentlich sichtbar aufzutreten.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die „Saalfelder Initiative“ reagiert auf rechtsextreme Tendenzen und besonders die Besetzung bürgergesellschaftlicher Geselligkeiten in ihrer Stadt und setzt mit friedlichen Mitteln und einer Demonstration von Vielfalt als kulturellem Reichtum ein Zeichen gegen Fremdenfeindlichkeit und Neofaschismus.
- In der gemeinsamen Organisation und Durchführung des Pfingstmarktes vereint sie nicht nur die kommunalen Parteien, Kirchen, Verbände und Vereine, sondern auch Jugendliche verschiedenster kultureller Orientierung in ihrem Bemühen, etwas gegen Rechtsextremismus und für ein friedliches Miteinander aller Bevölkerungsgruppen zu unternehmen.
- Die Tendenz der etablierten „Neuen Rechten“, in Veranstaltungen an mittleren Zentren der deutschen Stadtlandschaft lokal „hoffähig“ zu werden, soll durch Aufklärung, Bürgerwiderstand und multikulturell geprägte Alternativveranstaltungen entkräftet werden. Das Projekt ist so gesehen auch ein Beitrag zur Stärkung kommunaler Bildungslandschaften.

### Kontaktadresse

Daniel Seiferheld, Stadtverwaltung Saalfeld –  
Amt für Kinder, Jugend und Sport – Saalfelder Initiative,  
Brudergasse 19, 07318 Saalfeld.

## Geschichte: Gedenken, Mahnen und Erinnern

Es geht bei diesen Projekten um geschichtliche Themen: Im Vordergrund stehen dabei die Auseinandersetzung mit dem Dritten Reich, dem von ihm ausgelösten katastrophalen Zweiten Weltkrieg und insbesondere die Judenverfolgung und -deportation, die Ausbeutung und Vernichtung durch Zwangsarbeit sowie die Rolle der Konzentrationslager. Schülerinnen und Schüler erforschen anhand von Dokumenten die Geschichte der Region, sie präsentieren ihre Erkenntnisse und Arbeitsergebnisse in Texten, Bildern und Dokumentationen. Sie übernehmen Verantwortung, indem sie gegen das Vergessen und für ein Erinnern argumentieren, ihre Projektergebnisse veröffentlichen und so zur Diskussion stellen. Beispiele sind:

### Leben in Sondershausen während des Nationalsozialismus.

Ein Projekt der Staatlichen Regelschule „J. K. Wezel“  
Östertal in Sondershausen (92/08)

### Ergebnis

Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Regelschule „J. K. Wezel“ Östertal erforschen das Leben in Sondershausen zur Zeit des Nationalsozialismus. Dabei lernen sie, wie wichtig es ist, Diskriminierung, Ausgrenzung, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zu bekämpfen und dabei für Demokratie einzutreten.

### Was wurde getan?

Das Projekt „Leben in Sondershausen während des Nationalsozialismus“ ist eines von mehreren Projekten der Regelschule „J. K. Wezel“ Östertal in Zusammenarbeit mit dem örtlichen Stadtjugendring. Seit 2007 erforschen Schülerinnen und Schüler der siebten und achten Jahrgangsstufe das Leben der Bürger von Sondershausen während der NS-Diktatur von 1933 bis 1945. Dies geschieht im Rahmen des Jugendprogramms „Zeitensprünge“. Ziel der Auseinandersetzung mit den Lebensverhältnissen während des Nationalsozialismus ist die Sensibilisierung der Jugendlichen für Demokratie, Freiheit und Verantwortung.

Für das Projekt recherchieren die Schülerinnen und Schüler in den Stadtarchiven und befragen Zeitzeugen. Sie interessiert dabei besonders, wie Menschen in Sondershausen im Nationalsozialismus gelebt, gedacht und gefühlt haben. Besonders bewegt sind die Schülerinnen und Schüler von den Zeitzeugeninterviews, in denen die heute über 70-Jährigen aus einer Zeit berichten, die sie in dem Alter erlebt haben, in dem die befragenden jungen Forscher heute sind. So beschreiben die Zeitzeugen, wie sie eine Kundgebung Adolf Hitlers erlebt haben, wie nationalsozialistische Erziehung funktioniert hat, wie Juden und Regimegegner in Sondershausen verfolgt und wie die Stadt im April 1945 bombardiert wurde. Die Ergebnisse der Interviews nutzen die Jugendlichen dafür, eine informative Projektdokumentation – ergänzt durch erläuternde Artikel – zu gestalten. Zu dieser gehören auch Bilder von Sondershausen vor und nach der Bombardierung, die den Schrecken des Krieges deutlich machen.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Jugendlichen setzen sich mit dem Nationalsozialismus auseinander. In der Begegnung mit Zeitzeugen gewinnen sie ein eindrückliches Bild von den menschenverachtenden Handlungen der Nazis und von den Folgen des Krieges als Mittel der Politik. Sie werden für die Gefahren von Ausgrenzung, Rassismus und politischem Fanatismus sensibilisiert.
- Wie alle regionalen Studien zum Nationalsozialismus macht ihre Studienarbeit den Jugendlichen deutlich, dass der NS-Staat und seine totalitären Konsequenzen ganz Deutschland erfasst hatte, nicht nur die Großstädte und die industriellen Zentren der Kriegswirtschaft.
- Das Gespräch von Zeitzeugen und Jugendlichen stiftet eine Begegnung der Generationen. Durch den Fokus auf die Stadt und das lokale Umfeld wird Geschichte lebendig. Die Schülerinnen und Schüler schaffen es, eine anschauliche Beziehung zwischen der sonst oft abstrakten Zeit des Nationalsozialismus und ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen. Sie können dadurch plastisch erkennen, dass die Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit noch immer wichtig für die Gegenwart ist.

- Die Jugendlichen begreifen, dass Demokratie ein schützenswertes Gut ist, das nicht als selbstverständlich hingenommen werden darf, sondern immer wieder erneuert und gestärkt werden muss.

### Kontaktadresse

René Most, Staatliche Regelschule „J. K. Wezel“ Östertal, Segelteichstraße 36, 99706 Sondershausen.

### Stolpersteine für Apolda.

Ein Projekt des Staatlichen Gymnasiums Bergschule in Apolda (205/08)

### Das Ergebnis

Im Rahmen ihrer Seminarfacharbeit setzt sich die Schülerin Tina Unglaube intensiv mit der Zeit des Nationalsozialismus auseinander. Sie recherchiert das Leben zweier jüdischer Familien aus ihrer Heimatstadt Apolda und dreht darüber einen Film im ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz. Sie organisiert gemeinsam mit dem kürzlich gegründeten „Verein Prager Haus Apolda e.V.“ eine Stolpersteinverlegung und einen Logowettbewerb. Tina wird Mitglied im Verein, nimmt mit Nachfahren ermordeter jüdischer Mitmenschen Kontakt auf und organisiert ein Zeitzeugengespräch für Jugendliche.

### Was wurde getan?

Seit 1989 existiert das Gemeinschaftsprojekt des Gymnasiums Bergschule Apolda (Thüringen) und des Friedrich-Ebert-Gymnasiums Mühlheim/Main (Hessen) in Zusammenarbeit mit der Stadtjugendpflege Mühlheim und dem Lyzeum in Oswiecim (Polen). Jährlich fahren rund 35 Jugendliche für zwei Wochen in das Museum Auschwitz-Birkenau. Ihre Ergebnisse präsentieren sie anlässlich des Jahrestages der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz in Mühlheim und Apolda. In Kenntnis dieses Projekts und der Publikation des Vereins Prager Haus Apolda e.V. „Jüdische Familien in Apolda“ entscheidet sich die Schülerin Tina Unglaube dafür, sich in ihrer Seminarfacharbeit mit dem Leben jüdischer Familien ihrer

Heimatstadt zu beschäftigen und an der nächsten Projektfahrt teilzunehmen. Bei Ihrer Recherche entdeckt sie, dass Max und Heinz Peller sowie Heinz Prager nach Auschwitz deportiert und in eng nebeneinander stehenden Häftlingsblöcken untergebracht waren. Dies nimmt sie zum Anlass, einen Film über diese drei Menschen in Auschwitz zu drehen. Unterstützung findet die Schülerin vor Ort von zwei Mitgliedern des Prager Haus-Vereins. Sie tritt diesem Verein bei und organisiert für ihn einen „Logowettbewerb“ der Regelschüler der Stadt Apolda. Sie bereitet die Ausschreibung vor, nimmt Kontakt zu den Schulen auf, wertet gemeinsam mit einer Jury die Einsendungen aus, bereitet die Preisverleihung vor und führt sie durch.

Die intensive Auseinandersetzung mit den beiden Familien – auch mittels des Filmprojektes – führt zu dem Wunsch, das Schicksal der Familien Prager und Peller öffentlich darzustellen. Mit Unterstützung des Vereins organisiert Tina Unglaube die erste Stolpersteinverlegung für die Familie Prager und übernimmt ebenso wie der Bürgermeister und der Verein die Patenschaft eines Steines. Sie entwirft einen Flyer für die Stolpersteinaktion und wirbt in der örtlichen Lokalzeitung. Bei der öffentlichen Verlegung berichtet sie aus dem Leben der Familie Prager. Inzwischen fand unter ihrer Mitwirkung die zweite Stolpersteinverlegung statt und eine dritte ist für August 2009 geplant.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Schülerin setzt sich intensiv mit der NS-Geschichte ihrer Heimatstadt auseinander und gewinnt einen tiefen Einblick in das Leben jüdischer Familien in der Vergangenheit.
- Sie recherchiert in Archiven und nimmt Kontakt mit dem „Verein Prager Haus Apolda e.V.“ auf. Gemeinsam mit den Mitgliedern des Vereins organisiert und wirbt Tina für die Stolpersteinverlegung.
- Das Lernmodell Seminarfacharbeit wird von der Schülerin durch eine handfeste praktische Grundlagenarbeit aufgewertet, die sie in öffentliche Verhältnisse hineinführt: Die fachliche Auseinandersetzung begründet das öffentlich sichtbare Mahnen und Erinnern an Opferschicksale.

- Das Projekt ist ein besonderes Beispiel der Verknüpfung von Lernen und Handeln im Einzelfall: Die Schülerin macht damit die Menschen der Region auf die Geschichte aufmerksam und leistet einen wertvollen Beitrag „Gegen das Vergessen“.
- Schließlich bekommt das Projekt eine Perspektive der Verstetigung: Der durch Tina Unglaube vorbereitete, durchgeführte und ausgewertete Logowettbewerb des Vereins für Regelschüler verfolgt das Ziel, Aktivitäten gegen Rechtsextremismus an den Regelschulen der Stadt stärker zu etablieren. Geschichtslernen verbindet sich auf passgenaue Weise mit Demokratiepädagogik.

### Kontaktadresse

Tina Unglaube, Staatliches Gymnasium Bergschule,  
Dr.-Theodor-Neubauer-Straße 10a, 99510 Apolda.

### Fremdarbeiter in Rudolstadt während des Nationalsozialismus.

Ein Projekt des Gymnasiums Fridericianum in Rudolstadt (4/07)

### Das Ergebnis

Eine zeitgeschichtliche Seminarfacharbeit als Gruppenleistung dreier Schüler rückt die Frage nach den „Fremdarbeitern“ während der NS-Zeit in ihrer Heimatstadt Rudolstadt ins Zentrum. Die Gymnasiasten erarbeiten eine tragfähige Studie mit der Perspektive auf die Opfer des NS-Regimes im regionalen Kontext.

### Was wurde getan?

Die Schüler Matthias Hofmann, Florian Ruhs und Christian Weidmann des Staatlichen Gymnasiums Fridericianum Rudolstadt beschäftigen sich im Zeitraum von September 2005 bis Oktober 2006 mit dem Thema „Fremdarbeiter in Rudolstadt während des Nationalsozialismus“ und verfassen dazu eine Seminarfacharbeit. Sie erforschen Schicksale von Fremdarbeitern und betrachten politische, wirtschaftliche sowie gesellschaftliche Hintergründe am lokalen Beispiel Rudolstadts.



Nach ersten Konsultationen mit betreuenden Lehrern und der Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands beginnen die Schüler im Oktober 2005 mit den Recherchen zu ihrem Thema: Sie fordern Artikel bei großen Wochenmagazinen wie „Spiegel“, „Stern“ und „Focus“ sowie Materialien bei der Landeszentrale für politische Bildung Thüringen und der Bundeszentrale für politische Bildung an. Sie durchforsten die Stadtbibliothek Rudolstadt, besuchen Vorträge und wenden sich an Zeitzeugen aus Rudolstadt. Am 10. Mai 2006 kommen sie mit einer Gruppe ehemaliger slowenischer Fremdarbeiter, die in Rudolstadt zu Gast sind, in Kontakt und nehmen an einer Gedenkfeier teil. Außerdem bereiten sie dafür Interviewbögen vor, die sie den Gästen übergeben. Schon kurze Zeit später erhalten die Schüler zahlreiche ausgefüllte Bögen zurück sowie eine Zeitung des „Vereins der Vertriebenen Sloweniens 1941 – 1945“, in der ihre Fragen in slowenischer Sprache mit einem Foto von ihnen abgedruckt und die Leser aufgefordert sind, die Fragen zu beantworten. Daraufhin erhalten die Jugendlichen im August ein weiteres Mal Post aus Slowenien. Die niedergeschriebenen Erinnerungen bieten eine Menge Stoff für ihre Seminarfacharbeit. Außerdem stellen sie fest, dass die Informationen der Slowenen deckungsgleich mit vielen historischen Fakten sind.

Das Anliegen der Schüler, mit ihrer Seminarfacharbeit etwas Bleibendes zu schaffen, führt sie dazu, parallel auch eine Vereinsgründung anzubahnen. Der Verein soll den Namen „Zwangsarbeiterschicksale in Rudolstadt e.V.“ tragen und den Zweck verfolgen, die Geschichte der Fremd- und Zwangsarbeiter im Raum Rudolstadt während der NS-Diktatur aufzuarbeiten, ein Archiv einzurichten, Diskussionsforum für Betroffene und Interessierte zu sein sowie sich um den Erhalt des Ehrenmals auf dem Rudolstädter Nordfriedhof zu kümmern. Die Gründungsveranstaltung findet am 11. Januar 2007 statt.

Am 16. Januar 2007 schließlich verteidigen die Schüler erfolgreich ihre Seminarfacharbeit, die sie im Oktober 2006 fertiggestellt haben. An der Veranstaltung nehmen drei der ehemaligen slowenischen Zwangsarbeiter und aufgrund eines Zeitungsartikels zahlreiche Personen aus Rudolstadt teil. Im Rahmen dessen wird gegenüber den Vertretern der Schule der Wunsch geäußert, auch weitere

Schüler dazu anzuregen, sich nachfolgend mit dieser Thematik zu beschäftigen.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Jugendlichen wagen sich an ein heikles zeitgeschichtliches Thema: Den Verlauf der NS-Zeit im exemplarischen Blick auf eine Opfergruppe in der Geschichte der eigenen Heimatstadt.
- Sie nutzen den Kontakt zu einer Gruppe slowenischer Fremdarbeiter aus, um Zeitzeugen-Auskünfte zu erhalten. An diesen Kontakt schließt sich ein reger Informationsaustausch an: Interviewfragebögen und schließlich qualitative Daten schriftlich fixierter Zeiterinnerungen bilden das authentische Ausgangsmaterial für die Studie der drei Schüler.
- Die Jugendlichen gehen über ihre qualitativen Zeitgeschichtsforschungen hinaus. Sie wollen die Ergebnisse nicht „statisch“ sichern, sondern in eine bürgergesellschaftliche Aktivität in der Kommune überführen. Hierfür gründen sie den Geschichtsverein „Zwangsarbeiter in Rudolstadt e.V.“.
- Die Seminarfacharbeit wird kombiniert mit diesen öffentlichkeitswirksamen Aktionen und belegt die mögliche Reichweite für ein kommunalpolitisch sichtbares Lernen und Handeln in der Verbindung methodisch gesicherter Geschichtsarbeit mit situativem Engagement für eine Kultur des Erinnerns vor Ort.

### Kontaktadresse

Florian Ruhs, Gymnasium Fridericianum,  
Weinbergstraße 1a, 07407 Rudolstadt.

### Juden in Gotha.

Ein Projekt der KGS „Herzog Ernst“ in Gotha (232/04)

### Das Ergebnis

Seit dem Jahr 2000 beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler mit Spuren jüdischen Lebens in ihrer Heimatstadt Gotha. Es entstehen in dieser Zeit unter anderem ein thematischer Stadtrundgang und verschiedene lokalhistorische Veröffentlichungen. Im Jahr 2003 bün-

deln sie die Ergebnisse der mehrjährigen Arbeit in einer Seminarfacharbeit, die das Thema auf anschauliche Weise darstellt.

### Was wurde getan?

Fünf Schülerinnen und Schüler der KGS „Herzog Ernst“ in Gotha befassen sich seit 2000 mit der Geschichte jüdischer Einwohner der Stadt. Nach verschiedenen Arbeiten zu diesem Thema, darunter ein thematischer Stadtrundgang, Belegarbeiten und Zeitungsartikel, die zum Teil angesehene öffentliche Würdigungen erfahren, reichen vier Jugendliche dieser Gruppe im Jahr 2003 ihre bis dahin gesammelten Erkenntnisse als Seminarfacharbeit ein.

Diese gruppenbezogene Seminarfacharbeit bündelt und systematisiert die Ergebnisse ihrer Beschäftigung mit dem Thema und bietet eine Darstellung der Geschichte jüdischen Lebens in Gotha vom Mittelalter bis heute. Die Schicksale ehemaliger jüdischer Einwohner, die die Schüler durch eigene Recherchen dokumentieren können, stellen sie in der Arbeit als mögliche Stationen eines Stadtrundgangs vor. Ergänzt durch Fotos der Wohnorte im heutigen Zustand und zum Teil auch der Beschriebenen selbst ergibt sich ein anschauliches Bild vergangenen jüdischen Lebens in der Stadt bis hin zu seinen räumlichen Bezügen in der Stadtentwicklung heute. Seit Fertigstellung der Arbeit suchen die Jugendlichen nach Möglichkeiten der Veröffentlichung. Doch trotz mehrfacher öffentlicher Anerkennung ihrer Arbeit hat sich dies noch nicht realisieren lassen.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Schülerinnen und Schüler vertiefen ihre historischen Kenntnisse an einem konkreten Thema ihres direkten Umfelds. Es gelingt ihnen, das bis dahin wenig bearbeitete Thema der jüdischen Vergangenheit Gothas in die Öffentlichkeit zu rücken.
- Durch die mehrjährige kontinuierliche Arbeit an diesem Thema entsteht ein historisch fundiertes Wissen über jüdische Bürgerinnen und Bürger der Stadt. Die verschiedenen Ergebnisse, die das Projekt hervorbringt, halten das Thema über längere Zeit in der Stadt präsent.

- Die abschließende Seminarfacharbeit gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, ihr Wissen zu systematisieren und für weitergehende Beschäftigungen mit dieser Thematik zu dokumentieren.
- Die Forschungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler machen Geschichte anhand von persönlichen Schicksalen und Bauwerken als Zeugen historischer Entwicklung nachvollziehbar.

### Kontaktadresse

Frank Wiegand, KGS „Herzog Ernst“,  
Reinhardtsbrunner Straße 19, 99867 Gotha.

### „Erinnern – Erfahren – Verstehen“ im Jüdischen Museum von Berlin.

Ein Projekt der Gesamtschule „Grete Unrein“ in Jena (247/04)

### Das Ergebnis

Eine Staatsexamensarbeit beschreibt, dokumentiert und wertet eine Unterrichtsreihe aus, die im Leistungskurs Geschichte der Jahrgangsstufe 13 stattgefunden hat. Im Mittelpunkt steht eine Exkursion in das Jüdische Museum nach Berlin, die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern vorbereitet und durchgeführt worden ist: Ausgehend von einer Führung wird in einem Archivworkshop gearbeitet und anschließend ein Zeitzeugengespräch geführt.

### Was wurde getan?

Im Rahmen einer Unterrichtsreihe im Leistungsfach Geschichte der Jahrgangsstufe 13 an der Integrierten Gesamtschule „Grete Unrein“ lässt sich zusammen mit Schülerinnen und Schülern eine Exkursion in das Jüdische Museum nach Berlin gestalten. Mehrere Komponenten sind erkennbar: Ausgehend von einer Führung wird in einem Archivworkshop gearbeitet und anschließend ein Zeitzeugengespräch mit Manfred Joachim, einem sogenannten „Geltungsjuden“, geführt.

Die umfangreichen inhaltlichen und methodischen Vorbereitungen auf die Exkursion, deren Durchführung und genaue Auswertung sind in dieser Ausarbeitung sorgfältig dokumentiert, analysiert und in Hinblick auf Aspekte des historischen und politischen Lernens kritisch reflektiert. Das dokumentieren gerade die beigefügten Schülerarbeiten. Didaktische Analyse wird hier nicht nur als Planung von Unterricht und Lernen, sondern als dessen genaue Analyse in Blick auf einen Kompetenzerwerb verstanden, der über ein rein historisches Lernen hinausgeht und auf handlungs- und haltungsprägende Erfahrungen zielt. Geschichtslernen ist mehr als Wissensvermittlung. Es verwirklicht sich durch Quellenstudium und in menschlicher Begegnung als biografieprägende und politisch gehaltvolle Erfahrung. Das Verstehen spielt im Lernen eine zentrale Rolle. In diesem Projekt werden die politischen Dimensionen der Begründung einer konsequenten Auseinandersetzung mit dem Jüdischen Museum und damit die anhaltende Verantwortung der deutschen Kultur – auch der pädagogischen Kultur der Schule – für den Holocaust und eine konsequente Politik des Erinnerns und Gedenkens sichtbar.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die in der Arbeit beschriebene Unterrichtsreihe stellt ein gelungenes Beispiel museumspädagogischer Arbeit in der Schule dar. Die sorgfältige Vorbereitung des Besuchs des Jüdischen Museums liefert die Grundlage für eine intensive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der in der Ausstellung dokumentierten Geschichte.
- Die methodisch-didaktische Einordnung und Analyse des pädagogischen Handelns in der wissenschaftlichen Arbeit führt über die praktische Unterrichtsarbeit hinaus und lässt die politischen Dimensionen historischer Arbeit deutlich werden.
- Durch Quellenstudien und Zeitzeugengespräche werden grundlegende Methoden historischen Forschens bei diesem Thema in ein Kontinuum demokratiepädagogischer Erfahrung eingebettet.

### Kontaktadresse

Toralf Schenk, Gesamtschule „Grete Unrein“,  
Schillbachstraße 37, 07743 Jena.

### Kommune und lokales Umfeld

Politisches Engagement wird in diesen Projekten in besonderer Weise im eigenen Lebensumfeld sichtbar. Dabei geht es vor allem um Kultur- und Freizeitangebote in der Stadt oder im Stadtteil und um öffentliche Räume und Plätze für die Bürgerschaft. Bei den Projekten stehen der politische Nahraum von Kommune und Stadt sowie die Lösung aktueller Probleme vor Ort im Mittelpunkt.

### „Lobeda Radiokids“ & „Erzählcafé“ – Wir sind dabei.

Ein Projekt des Vereins „Kindersprachbrücke Jena e.V.“  
in Jena (92/05)

### Das Ergebnis

Die beiden im Titel genannten Projekte sind Teil der „Kindersprachbrücke Jena“. Studentinnen und Studenten Jenas gründen 2002 diesen Verein und sind seitdem im Stadtteil Jena-Lobeda aktiv, einem Gebiet mit vielen Arbeitslosen und einem hohen Ausländeranteil. Der Schwerpunkt ihres Engagements liegt auf der Sprachvermittlung; ihre Veranstaltungen richten sich vor allem an Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren. Die Projekte bieten den Kindern einen Raum, in dem sie von sich, ihrem Leben und ihren Erfahrungen berichten und dadurch nicht nur ihre Deutschkenntnisse üben, sondern soziale Kompetenz gewinnen können.

### Was wurde getan?

Seit der Vereinsgründung im Jahre 2002 bieten engagierte Studenten und andere junge Leute Sprach- und Spielnachmittage sowie Freizeitaktivitäten für insgesamt 50 Kinder mit und ohne Migrations-



hintergrund an einer Grund- und einer Regelschule in Lobeda an. Die Sprachförderung findet dabei vor allem im Rahmen der mehrmals wöchentlich stattfindenden Sprach- und Spielnachmittage statt. Ein weiterer Schwerpunkt der Vereinstätigkeit ist die Förderung des interkulturellen Kontakts und Austauschs, der durch Angebote wie z.B. ein medienpädagogisches Projekt umgesetzt wird. Vor diesem Hintergrund entsteht die Idee des Erzählcafés, welches am 30. Mai 2005 in der Alfred-Brehm-Schule stattfindet. Zwei Jugendliche der neunten und zehnten Klasse – einer mit, einer ohne Migrationshintergrund – erzählen dabei ihren Mitschülern aus ihrem Leben. Sie eröffnen ihnen dadurch einen reflexiven Einblick in eine für die anderen fremde Lebenswelt, was den Zuhörern einen neuen Blick auf ihr eigenes Leben ermöglicht. Ein Jugendlicher stammt aus Russland und lebt seit zwei Jahren in Deutschland, der andere ist Deutscher und in verschiedenen Bundesländern aufgewachsen. Sie unterhalten sich über ihre Herkunft, ihre „Reise“ nach Lobeda, ihre Familie und Freunde sowie über Kulturunterschiede und -gemeinsamkeiten. Die Zuhörer sind Mädchen und Jungen einer Klassenstufe 6, die zuvor im Deutschunterricht über das Thema „Fremde“ und „Fremdheit“ gesprochen haben. Ihre Eindrücke diskutieren sie in einem Nachbereitungstreffen.

Das Teilprojekt „Lobeda Radiokids“ existiert bereits seit 2003 und basiert auf aktiver Medienarbeit und den Prinzipien der interkulturellen Pädagogik und des sozialen Lernens. Die Kinder suchen sich ihre Themen aus ihrem unmittelbaren Umfeld und ihrem Alltag. Ihre Beiträge entstehen in Zusammenarbeit mit dem Campusradio Jena. Die Kinder befragen z.B. ihre Nachbarn zum Thema „Haustiere“ und moderieren ihre Beiträge selbst. Das Radio gibt ihnen damit eine eigene, öffentliche Stimme, fördert exemplarisches Lernen und die Identifikation mit ihrem Umfeld.

### Was war daran bemerkenswert?

- Insgesamt zielen die verschiedenen Aktivitäten des Vereins darauf ab, die Kinder durch individualgenaue Förderung fit für ihr Leben in unserer Gesellschaft zu machen. Die Projekte beziehen die Kinder dabei konkret mit ein, greifen ihre Ideen und Vorschläge auf und zeigen ihnen Wege, ihre Kompetenzen zu nutzen und weiterzuentwickeln.

- Das Erzählcafé eröffnet sowohl den Teilnehmern als auch den Zuhörern einen individuellen Zugang zu den Erlebnissen und Erfahrungen anderer Menschen. Es unterstützt die interkulturelle Lernbereitschaft und die interkulturelle Kompetenz.
- Die „Lobeda Radiokids“ erwerben medientechnische und journalistische Fähigkeiten, arbeiten mit Studenten an der radiotauglichen Umsetzung ihrer Beiträge und gewinnen dadurch Selbstbewusstsein. Sie gestalten ihr Leben und ihren Alltag mit und nutzen ihre öffentliche Stimme, um ihre Themen und Gedanken zur Diskussion zu stellen – eine wichtige Grundvoraussetzung für demokratische Teilhabe.

### Kontaktadresse

Rebekka Schubert, Kindersprachbrücke Jena e.V.,  
Schillergässchen 5, 07743 Jena.

### Situation und Chancen junger Bands im Raum Greiz.

Ein Projekt des Staatlichen Gymnasiums in Greiz (107/05)

### Das Ergebnis

Das Projekt „Situation und Chancen lokaler Bands im Raum Greiz“ ist ein Zusammenschluss dreier Schülerinnen des Greizer Gymnasiums, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die Situation junger Musikbands in ihrer Region zu untersuchen. Das Projekt arbeitet die bestehenden Probleme junger Bands und ihre Ursachen heraus und versucht durch konstruktive und auch aktive Lösungsansätze die Umstände zu verändern.

### Was wurde getan?

Das Greizer Gymnasium nimmt bereits seit 1995 regelmäßig an den vom IZOP-Institut Aachen angebotenen medienpädagogischen Projekten im Bereich Umweltbildung und Wirtschaft teil. Im Rahmen dieses Engagements entsteht auch dieses Projekt. Die Schülerinnen entscheiden sich für die Analyse der Situation junger Bands, da sie als Bandmitglieder selbst unmittelbar um die Probleme der Etablierung in der regionalen Musikszene wissen. Um diesen entgegenzuwirken, nehmen sie eine umfassende Ursachen-

analyse in Angriff. In einem ersten Schritt arbeiten sie systematisch die verschiedenen Perspektiven von jungen Bands einerseits und den Veranstaltern von Musikfestivals andererseits heraus. Auch die rechtlichen und die organisatorischen Seiten werden berücksichtigt. Die Schülerinnen stellen sich Fragen wie: Welche Möglichkeiten gibt es für junge Bands? Wie groß ist das Interesse der Bevölkerung an regionalen Konzerten? Wie sieht die wirtschaftliche Situation der Veranstalter von Festivals aus? Um Antworten zu finden, starten sie eine groß angelegte Umfrageaktion, in deren Auswertung sie die Antworten verschiedener Altersgruppen demografisch darstellen. Aufgrund der ausführlichen Analyse sieht das Projekt das Hauptproblem junger Bands nicht in fehlenden Auftrittsmöglichkeiten, sondern in der mangelhaften Kommunikation zwischen Bands und Veranstaltern. Um diese zu verbessern, schlagen sie eine Internetplattform als schnelle und kostengünstige Austauschfläche vor. Als zweites Problem junger Bands wird deren fehlendes finanzielles Potenzial gesehen. Die Musiker selbst sind oft noch Schüler. Sponsoren gibt es kaum, außerdem ist das Publikum der Bands selbst oft noch sehr jung und ist laut Umfrage nur selten bereit, mehr als fünf Euro in ein Konzert zu investieren. Das Projekt kritisiert darüber hinaus die zunehmende Kommerzialisierung auch der Popkultur, die zur Folge hat, dass nur bereits etablierte Bands Besucher anziehen. Darum appellieren sie an die Medien – etwa an das Radio –, ihre einseitige Berichterstattung aufzugeben und auch Titel unbekannter Bands zu spielen.

### Was war daran bemerkenswert?

- Das Projekt entdeckt einen Missstand, in diesem Fall die schlechten Startbedingungen für junge Bands im Raum Greiz, und macht sich an eine umfangreiche und zeitintensive Tiefenanalyse, um konstruktive Lösungsansätze zu finden, die hoffentlich Wirkung zeigen werden.
- Die Schülerinnen entwickeln durch ihre Arbeit, die viel Öffentlichkeitsarbeit und Umgang mit Menschen erfordert, Selbstbewusstsein. Sie lernen, eine Situation aus verschiedenen Blickwinkeln zu beurteilen sowie sich ein unvoreingenommenes und eigenständiges Urteil zu bilden.

- Die Erfahrung, aktiv in die Gestaltung ihrer Umwelt eingreifen zu können sowie ein Bewusstsein für Situationen zu entwickeln, die einer Veränderung bedürfen, um akzeptabel zu werden, sind wichtige Fähigkeiten im Umgang mit politischem Handeln.

### Kontaktadresse

Sandra Ritter, Staatliches Gymnasium Greiz,  
Dr.-Schleuben-Straße 4, 07973 Greiz.

### Kinderfreundliches Winzerla.

Ein Projekt des Kinderbüros der Initiative  
„Kinderfreundliche Stadt Jena“ e.V. in Jena (168/05)

### Das Ergebnis

Das Kinderbüro in Winzerla, einem Jenaer Stadtteil, bietet seit fünf Jahren Kindern die Möglichkeit, sich in die Gestaltung ihrer näheren Umgebung einzubringen. Im vergangenen Jahr gründet sich schließlich das Projekt „Kinderfreundliches Winzerla“. Etwa 40 Kinder zwischen sieben und 14 Jahren beteiligen sich daran. Sie wollen sich im Rahmen der Initiative für die Berücksichtigung ihrer Belange in der Stadtgestaltung einsetzen. Zu diesem Zweck erfinden sie immer neue originelle Aktionen.

### Was wurde getan?

In der fünften „Winzerlaer Kinderzeitung – das Kinderbüro informiert“ setzen sich die beteiligten Kinder mit verschiedenen Problemen im Wohngebiet auseinander. Im Rahmen einer Zukunftswerkstatt formulieren die Kinder erste Ideen für die Verbesserung ihres Umfelds. Eines der vordringlichsten Themen ist im aktuellen Jahresprojekt ist der Hundekot, der auch auf den Spielwiesen der Kinder liegt.

Also planen die Kinder die Aufstellung einer Hundetoilette sowie die Schaffung einer Hundewiese. Darüber hinaus setzen sie sich unter anderem für bunte Mülleimer ein, damit diese die Aufmerksamkeit der Spaziergänger wecken und achtlose Stadtteilverschmutzung reduzieren helfen. Sie veranlassen die Errichtung einer



Fahrradcross-Strecke, realisieren einen getrennten Mädchen- und Jungentag im Kinderbüro und die älteren Kinder knüpfen erste Kontakte zum Jugendkeller „Tacheles“. Nachdem der Mädchen- und Jungentag umgesetzt und auch die Kontaktaufnahme mit dem Jugendclub „Tacheles“ erfolgreich verlaufen ist, widmen sich die Kinder dem Gestalten der Mülleimer sowie dem Projekt Hundetoilette. Sie setzen ihre Vorstellungen mit Unterstützung des „Kommunalservice Jena“ um. Bei der anschließenden öffentlichen Präsentation inklusive eines Pressegesprächs bekommen die Kinder die Möglichkeit, ihre Argumente zu vertreten, sowie ein sehr positives Feedback, das sie motiviert, weiterzumachen. Darüber hinaus wird ihnen eine Teilverantwortung für die Hundetoilette übertragen, deren Tüten sie regelmäßig wiederauffüllen werden.

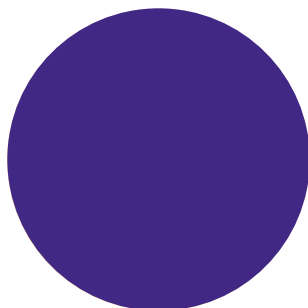
Als Resonanz auf die erfolgreiche Aktion werden die Kinder vom Deutschen Kinderhilfswerk nach Berlin eingeladen, um am 11. Bundestreffen engagierter Kinder und Jugendlicher teilzunehmen. Die Möglichkeit zum Ideenaustausch mit rund 130 weiteren Kindern lässt sie couragiert weitere Aktionen planen. Im Anschluss daran wird die Fahrradcross-Strecke in die Tat umgesetzt und nach der Fertigstellung von vielen Kindern frequentiert. Von den zahlreichen Vorhaben der Kinder konnte bislang nur die Hundewiese nicht realisiert werden. Zwar hat bereits die von den Kindern motivierte Hundetoilette einen Rückgang der Verschmutzung durch Hundekot bewirkt, doch die Kinder des Kinderbüros arbeiten weiterhin an einer Umsetzungslösung für die Hundewiese.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Kinder des Kinderbüros setzen sich für ihre eigenen Belange aktiv und kreativ ein. Sie belassen es nicht nur bei der Kritik, sondern entwickeln witzige und engagierte Aktionen, um die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit zu erlangen und die Umsetzung ihrer Ideen durchzusetzen.
- Die Kinder setzen sich mit den regionalen Behörden und ihren Vertretern auseinander. Sie erfahren, dass sie als gleichberechtigte Ansprechpartner angesehen werden, wodurch sich ihr Selbstvertrauen und ihre Motivation erhöhen.
- Die konstruktive Art, offensichtliche Interessenkonflikte abgestimmt und mithilfe städtischer Unternehmen zu lösen, zeigt einen pragmatischen Zugriff auf Verantwortungsübernahme für einen Teil der eigenen Lebens- und Freizeitwelt.

### Kontaktadresse

Gudrun Rose, Kinderbüro der Initiative  
„Kinderfreundliche Stadt Jena“ e.V.,  
Anna-Siemsen-Straße 45, 07745 Jena.



## Welt und Umwelt

In diesem Themenkreis geht es um „Die eine Welt“ im Sinne der Unteilbarkeit unserer natürlichen Lebensgrundlagen und einer verantwortlichen Entwicklung in der Nord- und Südhälfte unserer Erde: Vorgestellt werden Projekte, die bei praktischer Entwicklungshilfe unterstützend mitwirken und zugleich interkulturelles Lernen ermöglichen. Erziehung zu Toleranz, Verständnis und Akzeptanz anderen Menschen und Kulturen gegenüber ist dabei das verbindende Ziel. Hinzu kommen Initiativen und Projekte, die sich auf das Verhältnis zwischenmenschlicher Kultur und natürlicher Umwelt beziehen. Dazu gehören Fragen des Umgangs mit Umwelt und Müll – gerade auch im Kontext der Gerechtigkeits- und Verteilungsfragen dieser Welt. Folgende Projekte wollen wir vorstellen:

### Umwelt baut Brücken.

Ein Projekt des Staatlichen Gymnasiums „Wilhelm von Humboldt“ in Nordhausen (35/08)

### Das Ergebnis

Das Projekt „Umwelt baut Brücken“ ist eine Kooperation zwischen dem Gymnasium „Wilhelm von Humboldt“ und zwei Partnerschulen in Tschechien. Die beteiligten Schülerinnen und Schüler leisten Umweltrecherche und führen konkrete Umweltprojekte in beiden Ländern durch.

### Was wurde getan?

Das Projekt existiert seit drei Jahren. Es handelt sich hierbei um ein europäisches Umwelt- und Begegnungsprojekt. Die zentrale Zielsetzung ist es, sowohl den beteiligten Jugendlichen des Gymnasiums „Wilhelm von Humboldt“ als auch den Jugendlichen der tschechischen Partnerschulen – im Jahr 2005/06 das Gymnasium Zlin, ab 2007 das Bischöfliche Gymnasium Ceske Budejovice – die Möglichkeit zur Entwicklung eines grenzübergreifenden Umweltbewusstseins zu geben. Am Nordhäuser Gymnasium führt jeweils der Biologieleistungskurs der elften Jahrgangsstufe das Projekt fort.

Im Verlauf des Projektes werden verschiedene Vorhaben verwirklicht, darunter zum Beispiel im Zeitraum 2006 bis 2008 in Thüringen ein Baumkronenpfad im Nationalpark Hainich oder ein Wildkatzenwegenetz im Hainich sowie in Tschechien der Erhalt von Streuobstwiesen oder die Beteiligung am Landschafts- und Naturschutz in Blansky les. Neben dem Umweltschutz findet im Projekt insbesondere in der Zeit der Besuchswochen ein intensiver Dialog zwischen den Jugendlichen aus Ost- und Westeuropa statt. Durch das Wohnen in Gastfamilien wird die direkte Auseinandersetzung mit teilweise unterschiedlichen Lebensweisen gefördert. Das konkrete Erleben kultureller Unterschiede sowie der Umgang mit persönlichen Unsicherheiten und Vorurteilen ist ein Schwerpunkt des Projektes. Während dieser Zeit führen die Schülerinnen und Schüler beider Länder eine gemeinsame Umweltrecherche im jeweiligen Aufenthaltsland durch. Dabei werden auch Themen wie die restriktive Umweltpolitik in Tschechien oder neue Umweltprojekte in Deutschland diskutiert. Deutlich wird, dass Umweltpolitik nicht Sache eines einzelnen Landes ist. Daher ist ein weiteres ausdrückliches Ziel des Projektes die Öffentlichkeitsarbeit. So werden die Ergebnisse der gemeinsamen Recherchen in großen Tageszeitungen – der Pravo bzw. der Thüringer Allgemeinen – veröffentlicht, um die Bevölkerung auf die Umweltthemen im eigenen wie im Nachbarland aufmerksam zu machen.

### Was war daran bemerkenswert?

- Die Erfahrung, dass Umwelteinflüsse nicht an Landesgrenzen Halt machen, führt zu einer erweiterten Perspektive in Bezug auf die Notwendigkeit der länderübergreifenden Kooperation und rückt die individuelle ebenso wie die gemeinsame Verantwortung in den Fokus. Das Projekt leistet hiermit eine entscheidende Vorbildfunktion für einen aktiven und umfassenden Umweltschutz.
- Die gegenseitigen Besuchswochen führen zu einem raschen Abbau von Unsicherheiten und Ängsten in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Nachbarlandes. Dabei wird ein breites Spektrum von Themen angesprochen. So ist nicht nur die gemeinsame Umweltpolitik Thema, sondern beispielsweise auch die geschichtliche Vergangenheit im 20. Jahrhundert.

- Die Zusammenarbeit und insbesondere das miteinander Leben während der Besuchswochen führt darüber hinaus auch zu einer Erweiterung des persönlichen Erfahrungshorizontes in Bezug auf unterschiedliche Lebenswelten mit teilweise anderen Werten und Normen, dass differenzierte Erwartungen an die Demokratie und die damit verbundene offene Gesellschaft befördern hilft.

### Kontaktadresse

Eva-Maria Kelle, Staatliches Gymnasium  
„Wilhelm von Humboldt“,  
Blasii-Straße 15/16, 99734 Nordhausen.

### Garten der Generationen.

Ein Projekt der Staatlichen Regelschule  
„J. K. Wezel“ Östertal in Sondershausen (91/08)

### Das Ergebnis

Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Regelschule „J. K. Wezel“ Östertal in Sondershausen bauen bereits seit 2006 einen „Garten der Generationen“ auf. In ihm können sich Jung und Alt, Schüler, Lehrer und Anwohner treffen und erholen sowie die Natur erfahren.

### Was wurde getan?

Gemeinsam mit der Staatlichen Regelschule „J. K. Wezel“ Östertal in Sondershausen führt der Stadtjugendring Sondershausen e.V. zahlreiche Schulprojekte durch. Das Projekt „Garten der Generationen“ wird 2006 durch die fünfte Jahrgangsstufe mitinitiiert und seitdem fortgeführt. Die Leitidee liegt darin, einen gemeinsam nutzbaren Garten für jüngere und ältere Menschen anzulegen, der zur Erholung, zum Naturerleben und zur Begegnung dienen soll. Den Auftakt der Gartengestaltung bildet 2006 eine Pflanzaktion der fünften Klassen. Aus Sträuchern und Bäumen errichten die Schüler eine 60 Meter lange Frucht- und Windschutzhecke, die im Sommer Schatten spendet und außerdem Gelegenheit bietet, die Artenvielfalt zu studieren und zahlreiche Früchte zu probieren. Im darauffolgenden Schuljahr legen die neunten Klassen verschiedene

Hochbeete mit Blumen und Heilkräutern an. Die verschiedenen Aktionen im „Garten der Generationen“ werden jedes Jahr am „Tag des Baumes“ (25. April) öffentlich gefeiert. Im Anschluss an die Baumpflanzaktion begehen Schülerinnen und Schüler sowie Anwohner des Wohngebietes und des Seniorenheimes außerdem jährlich das „Baumfest“. 2008 pflanzen Schüler, Kindergartenkinder und Vertreter der Stadt am Hang der Östertalschule den „Baum des Jahres“ – die Walnuss. Bewohner der angrenzenden Wohngebiete, die teilweise auch aus anderen Ländern kommen, bereiten für das Fest landestypische Spezialitäten zu. Zusätzlich gibt es eine Aufführung der Tanz- und Theatergruppe sowie Präsentationen anderer Umweltprojekte der Schule. Die sechste Jahrgangsstufe präsentiert beispielsweise ihre Streuobstwiese und ein „Insektenhotel“. Um allen Interessierten den Zugang zum Garten zu ermöglichen, wird ein Weg für Rollstuhlfahrer geschaffen.

### Was war daran bemerkenswert?

- Von der Idee bis zur Umsetzung zeigen Schüler Initiative und übernehmen Verantwortung. Sie gestalten ihre eigene Umwelt und erfahren, dass und wie sich Engagement lohnen kann. Der Garten ermöglicht, Natur selbst zu erfahren. Die Schülerinnen und Schüler können so ihr Bewusstsein für Umweltfragen stärken.
- In dem Garten kommen Menschen aus unterschiedlichen Altersstufen, mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und unterschiedlichen Berufen zusammen. Der „Garten der Generationen“ wird so zu einem Raum der Begegnung von Schülern, Lehrern, Eltern und Anwohnern, in dem ein demokratisches Miteinander eingeübt werden kann.
- Das Projekt geht deutlich über die Schule hinaus und bindet die angrenzende Öffentlichkeit ein. Schüler, Lehrer, Eltern und Anwohner arbeiten im Projekt zusammen – mit Blick auf ein gemeinsames Ziel. So wird die Schule in ihre lokale Umwelt eingebunden und die Schülerinnen und Schüler leisten einen Beitrag für das kommunale Leben.
- Das Projekt ist langfristig angelegt. Auch in den nächsten Jahren werden Schülerinnen und Schüler an der Entwicklung und Verbesserung des Gartens arbeiten.

### Kontaktadresse

René Most, Staatliche Regelschule „J. K. Wezel“ Östertal,  
Segelteichstraße 36, 99706 Sondershausen.

### Landminen und der Kampf um ihr Verbot.

Ein Projekt des Staatlichen Gymnasiums  
„Friedrich Schiller“ in Weimar (104/07)

### Das Ergebnis

In einem schuljahresbegleitenden Projekt setzen sich zwei Schülerinnen des Staatlichen Gymnasiums „Friedrich Schiller“ mit der Problematik von „Landminen“ auseinander. Mit ihrer erstellten Seminarfacharbeit sowie mit einer Unterschriftenaktion und einem Informationsstand machen sie ihre Mitschüler und Besucher auf ihre Ergebnisse aufmerksam.

### Was wurde getan?

Die Schülerinnen des Weimarer Gymnasiums beschäftigen sich in ihrer Seminarfacharbeit mit der Thematik „Landminen und der Kampf um ihr Verbot“. Anhand der zahlreichen Publikationen können die Schülerinnen schnell die beteiligten Interessenparteien ausmachen, zu denen internationale Rüstungsfirmen, Militär, Regierungsvertreter, unabhängige Organisationen und Privatpersonen gehören. Jede Partei weist Landminen eine spezifische Bedeutung zu und verbindet mit ihnen eigene Interessen. Die Schülerinnen finden heraus, dass trotz der großen gesundheitlichen Bedrohung, die von den Landminen ausgehen, häufig finanzielle und militärstrategische Beweggründe zu einer weiteren Verbreitung von Landminen führen. Daher widmen sie einen großen Teil ihrer Ausführungen den humanitären Kampagnen und Aktionen zur Abschaffung von Landminen. Während die Organisationen aufgrund ihrer staatlichen Unabhängigkeit auf keine gesicherte Finanzierung zurückgreifen können und so auf freiwillige Spendenbeträge und häufig ehrenamtliches Engagement von Einzelpersonen angewiesen sind, haben die Regierungen meist zuvorderst ihre nationalen Interessen zu vertreten, welche nicht immer vereinbar mit ihren ethischen Überlegungen sind. Dennoch können die Schülerinnen auch eine

Erfolgsgeschichte der Kampagnen und Aktionen nachzeichnen, die zahlreiche Organisationen, Verbünde, Prominente und Regierungsvertreter gemeinsam bewerkstelligt haben.

Sensibilisiert durch diese ausführliche Recherche starten die beiden Schülerinnen eine Unterschriftenaktion im Weimarer Stadtzentrum für ein Verbot von Landminen. Auch in ihrer Schule sammeln sie in den oberen Klassen Unterschriften. Bei dieser Aktion sind sie erstaunt über das häufig geringe Interesse ihrer Mitmenschen an diesem Thema. Nun planen sie, einen Informationsstand über Landminen am Tag der Offenen Tür in ihrer Schule aufzubauen, um in ihrer Umgebung durch Aufklärung mehr Interesse und Engagement zu wecken.

### Was war daran bemerkenswert?

- In der Auseinandersetzung mit den einander konträren Interessen der beteiligten Parteien werden die Schülerinnen beispielhaft mit der Komplexität von globalen gesellschaftlichen Prozessen vertraut.
- Die herausgearbeiteten Erfolge der Kampagnen zur Abschaffung von Landminen verdeutlichen, dass ehrenamtliches Engagement Wirkung zeigt. In ihrer Summe führen auch kleinere Aktionen zu nachhaltigen Veränderungen.
- Auf der Basis ihrer Recherche positionieren sich die Schülerinnen und setzen ihre gewonnenen Überzeugungen in eigenen Aktionen um. Sie nutzen ihre Kenntnisse, um Mitmenschen auf die Problematik aufmerksam zu machen und zu informieren.

### Kontaktadresse

Mareike Schmidt, Staatliches Gymnasium „Friedrich Schiller“,  
Thomas-Mann-Straße 2, 99423 Weimar.

## Armut macht krank – Kitovu-Projekt an der Bergschule.

Ein Projekt der Bergschule St. Elisabeth in Heiligenstadt  
(157/06)

### Das Ergebnis

Schülerinnen und Schüler aller Klassenstufen des Katholischen Gymnasiums veranstalten im Rahmen des Projekts „Armut macht krank – Schule kann was schaffen“ seit über zehn Jahren Hilfsaktionen, um Geld für ein Krankenhaus in Uganda zu sammeln. Jedes Jahr gibt es an der Schule einen „Uganda-Basar“ und einen „Hungermarsch“. Der Erlös der jeweiligen Aktion kommt der AIDS-Hilfe und vor allem dem Kitovu-Hospital in Uganda zugute.

### Was wurde getan?

Ausgehend von einem Nikolausbasar 1993 für aidskranke Kinder des Kitovu Hospitals in Masaka/Uganda entwickelt sich das Projekt zu einem festen Bestandteil des Schullebens der Bergschule St. Elisabeth in Heiligenstadt. Beim regelmäßig stattfindenden Basar werden nicht nur die von Schülern, Lehrern und Eltern gebastelten Gegenstände zum Verkauf angeboten, sondern auch fair gehandelte Produkte. Somit ist die gesamte Schule an den Aktionen beteiligt.

Beim „Hungermarsch“ erwirbt die Schule für jeden zurückgelegten Kilometer des jeweiligen Teilnehmers einen bestimmten Geldbetrag als Spende. Die Vorbereitung einzelner Aktionen ist auch in den Unterricht mit eingebunden. Auf diese Weise lassen sich jedes Jahr beträchtliche Geldsummen sammeln, die anschließend nach Uganda geschickt werden. Das gesammelte Geld hilft vor Ort bei der Aufklärung über AIDS, bei der Betreuung der AIDS-Kranken im Hospital und bei der Unterstützung von AIDS-Waisen. Durch diese Hilfe und die Kontinuität des Projekts lernen die Schüler viel über die Krankheit AIDS und müssen zugleich gemeinsam Verantwortung übernehmen. Während eines Besuchs zweier Geistlicher aus Uganda haben die Schüler die Möglichkeit, etwas über die Auswirkungen ihrer Hilfeleistungen aus erster Hand zu erfahren und ihren persönlichen Bezug zu dem Projekt zu intensivieren.

Ein Ergebnis des Projekts ist, dass die medizinische Versorgung der AIDS-Kranken im Kitovu-Hospital verbessert werden kann. Durch diese sichtbaren Auswirkungen erleben die Schülerinnen und Schüler, wie wertvoll gemeinsame Hilfsarbeit sein kann. Die Hilfsaktionen finden in Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen wie dem örtlichen Uganda-Verein und UNICEF statt. Die Berichte der Geistlichen und der Besuch der Schüler in Uganda zeigen die Erfolge des Projekts und motivieren, weiter am Projekt zu arbeiten.

### Was war daran bemerkenswert?

- An der Planung und Durchführung des Projekts beteiligen sich neben Schülern und Lehrern auch zahlreiche Eltern sowie ehemalige Schüler und pensionierte Lehrer. Dies führt einerseits zur kontinuierlichen Fortsetzung des Projekts und zeigt andererseits das Verantwortungsbewusstsein der Schüler und Lehrer auch unabhängig von ihrer Schul- bzw. Lehrerlaufbahn.
- In die Projektarbeit beziehen die Schüler außerschulische Institutionen ein und nutzen deren Expertise für ihre Projekthalte.
- Die Schüler setzen sich im Rahmen des Projekts umfangreich mit dem Thema „AIDS“ und den Folgen von AIDS-Erkrankungen für ihre Altersgenossen in Uganda auseinander. Mit ihren Spenden leisten sie zudem Hilfe vor Ort.
- Auch gegenüber ihren deutschen Mitschülern engagieren sich die Kinder und Jugendlichen, indem sie sie über die AIDS-Problematik aufklären und so einen Beitrag zur AIDS-Prävention leisten.
- Durch das Projekt und die heterogene Gruppe lernen sich die Schüler der gesamten Schule besser kennen. Das fördert den Zusammenhalt untereinander und stärkt das Zugehörigkeitsgefühl.

### Kontaktadresse

Astrid Goldhorn, Bergschule St. Elisabeth –  
Katholisches Gymnasium,  
Friedensplatz 5/6, 37308 Heilbad Heiligenstadt.



## Pflege und Experimente am Wasserlauf der Hasel.

Ein Projekt des Staatlichen Regionalen Förderzentrums  
in Suhl (31/04)

### Das Ergebnis

Mit dem langfristigen Projekt „Pflege des Wasserlaufs und des Ufers der Hasel“ tragen die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 zur Gestaltung und Verbesserung des Schul- und Wohnumfeldes bei. In ihrem fächerübergreifenden Projekt säubern sie beispielsweise die Flussufer, führen Wasseruntersuchungen durch, bestimmen Tiere und Pflanzen der Flusslandschaft und beginnen mit einer Renaturierung. Das Projekt ist als besondere Form „sozialen Lernens“ in den Unterrichtsalltag integriert.

### Was wurde getan?

Die Schülerinnen und Schüler des Förderzentrums Suhl wollen sich während ihrer Schulzeit auch auf ihre spätere berufliche Entwicklung vorbereiten. Sie sollen die Anforderungen der für sie in Frage kommenden Tätigkeitsfelder kennen und ihre Stärken und Schwächen einschätzen lernen. Die bisherigen „Praxistage“ in den siebten Klassen sind in dieser Hinsicht für die Beteiligten unbefriedigend. Deshalb sucht die Schule nach einem Arbeitsvorhaben in direkter räumlicher Nähe, bei dem die Schülerinnen und Schüler auch kurzfristig und stundenweise gemeinsam tätig sein können.

Am Ende des Schuljahres 2002/03 entsteht die Idee, den Wasserlauf der Hasel, ein Fluss, der neben dem Schulgelände vorbeifließt, mit den siebten Klassen in Pflege zu nehmen, denn das Flussbett ist stellenweise in einem ungepflegten Zustand und stark verschmutzt. Die Stadtverwaltung Suhl genehmigt das Vorhaben; sie ist zudem fachliche Ratgeberin und Unterstützerin bei Materialbeschaffung und Müllabfuhr. Das fächerübergreifende Projekt beinhaltet z. B. Pflegearbeiten, Entnahme und Auswertung von Wasserproben,

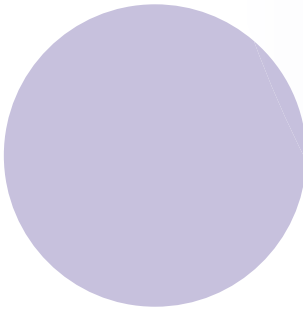
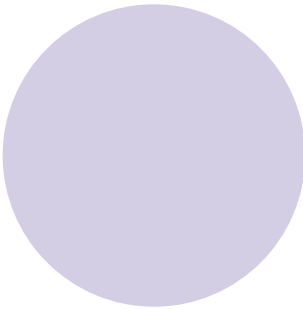
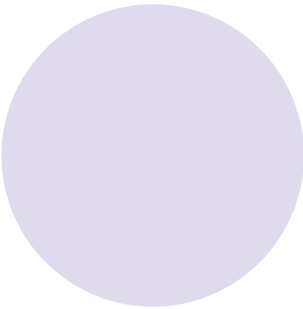
Tier- und Pflanzenbestimmung am Wasserlauf, Neupflanzung von Weidenstecklingen und deren Pflege. Für die Verwirklichung werden Lagepläne angefertigt, Kostenvoranschläge erarbeitet, benötigte Materialien und Werkzeuge gekauft sowie eine Dokumentation mit Berichten und Fotos erarbeitet. Das Projekt wird in den nächsten Jahren weitergeführt und soll zur Ausgestaltung des Schulumfeldes und zur Verbesserung der Lebensqualität im Wohngebiet beitragen. Wichtigstes Anliegen ist es jedoch, die Entwicklung der Schüler zu handlungsfähigen, selbstständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu unterstützen.

### Was war daran bemerkenswert?

- Das eigenverantwortliche und praktische Handeln von Schülerinnen und Schülern bei der Pflege des Wasserlaufs erhält durch die Einbettung in die Arbeit der Schule einen besonderen Stellenwert für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen.
- Die Schülerinnen und Schüler engagieren sich in ihrer Tätigkeit für die Erhaltung der natürlichen Lebensumwelt und übernehmen Verantwortung für ihre Region.
- Sie arbeiten mit kommunalen Einrichtungen und anderen Partnern zusammen, verschaffen sich einen Einblick in die Arbeit verschiedenster Berufe und tragen zugleich ihr Anliegen der Erhaltung der natürlichen Ressourcen in die Öffentlichkeit.
- Die „Umweltpatenschaft“ der Klasse für den Fluss, der an der Schule vorbeifließt, bettet das Thema der ökologischen Verantwortung für den Wasserkreislauf in die unmittelbar erfahrbare Umgebung und Lebenswelt der Schule ein.

### Kontaktadresse

Sigrid Beck, Staatliches Regionales Förderzentrum Suhl,  
Auenstraße 86, 98529 Suhl.



Service



### ● Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“

Der Wettbewerb Demokratisch Handeln wird seit 1990 für alle allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ausgeschrieben. Mit der Aufforderung „Gesagt. Getan. Wir suchen Beispiele für Demokratie. In der Schule und darüber hinaus“ sollen schulische Gruppen angesprochen, insbesondere aber Schülerinnen und Schüler zum Mitmachen gewonnen werden. Ideelle Partner des Wettbewerbs sind die Theodor-Heuss-Stiftung e.V. und die Akademie für Bildungsreform, Träger ist der gemeinnützige „Förderverein Demokratisch Handeln e.V.“, der am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung der Universität Jena (Prof. Dr. Peter Fauser) eine Geschäftsstelle eingerichtet hat.

Der Wettbewerb Demokratisch Handeln will demokratische Haltung und demokratische Kultur im gelebten Alltag von Schule und Jugendarbeit stärken. In der Begegnung mit Anderen sollen Fragen und Probleme sichtbar und ein Korridor zur politischen Verantwortung geöffnet werden. Handeln und Lernen sollen sich verbinden. Es geht um die Anerkennung herausragender Leistungen für die Demokratie und das Gemeinwesen sowie um die Förderung von „demokratischer Handlungskompetenz“ und „kritischer Loyalität“ bei Schülerinnen und Schülern, aber auch Lehrerinnen und Lehrern.

Teilnehmen können Schülerinnen und Schüler alleine, in Gruppen oder zusammen mit Lehrenden aller Schularten und Schulstufen, auch mit Eltern und mit Jugendarbeitern. Es interessieren Themen und Projekte aus dem Alltag von Schule und Sozialarbeit, insbesondere solche, die eine eigenverantwortliche Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Bis zum 30. November jeden Jahres können die Dokumentationen eingereicht werden. Im Frühjahr des Folgejahres werden etwa 50 Projekte zur Teilnahme an der „Lernstatt Demokratie“ ausgewählt. Dort können die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse präsentieren und an Themen und Formen demokratischen Engagements arbeiten. Die „Lernstatt Demokratie“ findet von Jahr zu Jahr in einem anderen Bundesland

in Kooperation mit Schulen und pädagogischen Einrichtungen statt. Der Wettbewerb wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Ein ergänzendes Projekt zur Regionalberatung und Projektbegleitung von Schulen, für Fortbildung und Lernstatt Demokratie wird von einer Gruppe von Kultusministerien (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen unter Federführung des Thüringer Kultusministeriums) unterstützt. Zusätzliche Mittel aus Stiftungen – insbesondere der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung – werden eingeworben.

Informationen, Kontaktadressen und Serviceleistungen bietet die Internetseite: **[www.demokratisch-handeln.de](http://www.demokratisch-handeln.de)**

### ● Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik

Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (DeGeDe) ist eine gemeinnützige Vereinigung, die sich für Demokratie im Bildungswesen engagiert. Ihre Aufgabe sieht die Gesellschaft in der Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen und in der Förderung demokratischer Organisationskulturen in schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Für diese Ziele sucht die DeGeDe die Zusammenarbeit mit Schülern, Eltern, Studenten, Lehrern, Sozialpädagogen und Akteuren der Zivilgesellschaft und fördert geeignete Initiativen und Projekte.

Für die Zukunft der Demokratie tragen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen besondere Verantwortung. Kinder und Jugendliche sollen in den Schulen Demokratie als Lebensform erfahren. Durch die Erfahrung gelebter Demokratie können Kinder und Jugendliche einen demokratischen Habitus erwerben, der ihr Handeln auch nach der Schule bestimmt. Kinder brauchen Gelegenheiten, um sich an der Gestaltung von Schule und Gemeinwesen aktiv zu beteiligen. Partizipation ist Menschenrecht sowie Teil der Kinderrechte, die von der Bundesrepublik Deutschland rechtsverbindlich anerkannt sind.



Die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik unterstützt in Kooperation mit dem Programm „Ganztägig lernen“, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und gefördert durch die Jacobs Foundation demokratiepädagogische Projekte an Ganztagschulen. Sie entwickelt zudem eine programm- und praxisorientierte Zusammenarbeit mit der Freudenberg Stiftung, dem Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE), dem Ganztagschulverband, dem Bildungswerk für Schülervertretungsarbeit sowie mit Buddy e.V. und in Zusammenarbeit mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln.

Informationen, Kontaktadressen und Serviceleistungen bietet die Internetseite: [www.degede.de](http://www.degede.de)

### ● Jahr der Demokratie 2009

Das Jahr 2009 wurde von der Thüringer Landesregierung zum „Jahr der Demokratie“ ausgerufen. Neben der friedlichen Revolution 1989 stehen die Verabschiedung der Weimarer Verfassung im Jahre 1919 sowie die Geburtsstunde der Bundesrepublik Deutschland und des Grundgesetzes im Jahre 1949 besonders im Fokus. Der Freistaat unterstützt zahlreiche Veranstaltungen wie Symposien, Ausstellungen und eine Sommerakademie. Projekte werden im Unterricht, im Schulleben und als Wettbewerbe durchgeführt – so gibt es bspw. einen Demokratiekalender und ein Schultagebuch. Zahlreiche Träger von politischer Bildung und Demokratiepädagogik engagieren sich im Verbund dieses Projektes. Von ihm sollen nicht nur kurzfristige Impulse ausgehen, sondern vielmehr soll sich damit eine stetige demokratiepädagogische Initiative verbinden. Eine Reihe von Materialien und Medien wird als Service den Schulen zur Verfügung gestellt oder erschlossen.

Informationen, Kontaktadressen und Serviceleistungen bietet die Internetseite: [www.thueringen.de/de/demokratie/](http://www.thueringen.de/de/demokratie/)

### ● Thüringer Demokratieberater

Die im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen & leben“ ausgebildeten Beraterinnen und Berater für Demokratiepädagogik aus Thüringen haben eine Reihe von Unterstützungsleistungen in ihrem Angebot. Sie orientieren sich am Ansatz der wert- und konzeptgeleiteten Schulentwicklung. Neben der jährlichen Sommerakademie zu Themen der demokratischen Schulentwicklung in Zusammenarbeit mit dem Thillm werden weitere gesprächsorientierte Hilfen gegeben.

Informationen, Kontaktadressen und Serviceleistungen bietet die Internetseite: [www.demokratiepaedagogikberatung.de](http://www.demokratiepaedagogikberatung.de)

### ● BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“

Von 2002 bis 2007 wurde mit über 180 beteiligten Schulen das BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“ durchgeführt. Die dabei gewonnenen Erfahrungen und Erträge haben nicht nur in eine Fülle interessanter Praxiserfahrungen hervorgebracht, sondern auch die Qualifizierung von Demokratieberatern ermöglicht, die – jeweils in ihren Bundesländern, die die Ausbildung mitgetragen und ermöglicht haben, – noch heute begleitende Beratung zur demokratischen Schulentwicklung anbieten können.

Zudem hat das Programm vielfältige Informationen und Materialien zu demokratiepädagogischen Themen und Methoden entwickelt, darunter auch sogenannte „Demokratiebausteine“ zu wesentlichen Aspekten von Demokratiepädagogik und demokratischer Schulkultur mit zahlreichen Downloads sowie kommentierten Literatur- und Materialtipps sowie Internet-Links. Außerdem sind dort „Praxisbausteine“ zu finden, in denen konkrete, in einzelnen Schulen entwickelte demokratiepädagogische Projekte und Prozesse praxisnah dokumentiert werden. Das Programm ist abgeschlossen.

Bis heute sind weitere Informationen, Kontaktadressen und Serviceleistungen nutzbar auf der Internetseite: [www.blk-demokratie.de](http://www.blk-demokratie.de)



### ● Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Thüringen der DKJS

Der Name zeigt, worauf es ankommt: Service (von lat. servire dienen) und Agentur (von lat. agere machen, können). Gefragt ist die Verbindung von Dienstleistung und regionalem Praxisbezug, also dem raschen Aufbauen neuer Strukturen für die Schulentwicklung in den Ländern und damit nicht zuletzt in den Kommunen: „Nah dran!“ heißt der Auftrag für die Serviceagenturen in den Ländern. Nah dran an den Ländern, an den Kommunen und an den Schulen. Sie werden von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztagig lernen.“ in enger Zusammenarbeit mit Bund und Ländern zur Unterstützung der Schulen mit ganztägigen Angeboten eingerichtet.

Die Thüringer Agentur arbeitet seit Juni 2005 und bietet eine Fülle an Schwerpunktprogrammen und verschiedenen Angeboten in enger Kooperation mit den demokratiepädagogisch engagierten Akteuren der Stadt Jena und im Land Thüringen.

Informationen, Kontaktadressen und Serviceleistungen bietet die Internetseite: [www.thueringen.ganztaegig-lernen.de/Thüringen/Home.aspx](http://www.thueringen.ganztaegig-lernen.de/Thüringen/Home.aspx)

### ● Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB)

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung ist ein Zusammenschluss von Lehrerinnen und Lehrern, von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, von außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen, die sich der Politischen Bildung der Bürgerinnen und Bürger und der demokratischen politischen Kultur der Gesellschaft verpflichtet fühlen.

Die DVPB vertritt entschieden die Notwendigkeit eines speziellen Unterrichtsfachs für Politische Bildung – es mag „Politik“, „Sozialkunde“ oder anders genannt werden –, das sich auf sozialwissenschaftliche Disziplinen (Politische Wissenschaft, Ökonomie, Soziologie usw.) als Bezugswissenschaften stützt. Sie versteht sich daher ausdrücklich auch als Fachverband der Fachlehrerinnen und Fachlehrer eines solchen Faches.

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung gliedert sich in Landesverbände. Diese sind in landesinternen Angelegenheiten im Rahmen der generellen Verbandsziele der DVPB selbstständig. Zu deren Aufgaben gehört die Interessenvertretung gegenüber den Landesparlamenten, den Wissenschafts- und Kultusministerien der Länder, den Landeszentralen für politische Bildung, den Institutionen der Lehrerfortbildung der Länder usw. Im Hinblick auf die Kulturhoheit der Länder hat der Aufgabenbereich der Landesverbände und ihrer Landesvorstände ein besonders großes Gewicht.

Informationen, Kontaktadressen und Serviceleistungen bietet die Internetseite: [www.dvpb-thueringen.de](http://www.dvpb-thueringen.de)

### ● Theodor-Heuss-Stiftung zur Förderung der politischen Bildung und Kultur in Deutschland und Europa e.V.

Die überparteiliche Theodor-Heuss-Stiftung wurde nach dem Tode des ersten Bundespräsidenten Theodor Heuss von Hildegard Hamm-Brücher gegründet. Damit wurde zugleich ein Preis gestiftet, der dazu beitragen wollte, den demokratischen Staat mit demokratischem Leben im Sinne von Theodor Heuss zu erfüllen. Von der Freiheit den rechten Gebrauch zu machen, die Kräfte der Zivilgesellschaft zu mobilisieren sowie demokratischen Bürgersinn aus dem Geist von Freiheit und Verantwortung zu stärken, ist das Ziel der Theodor-Heuss-Stiftung im Sinne ihres Namensgebers. Auf das Verhältnis zwischen den Generationen und das Engagement von Jugend und Schule für das Gemeinwesen wird dabei besonderer Wert gelegt. Die Stiftung ist einer der ideellen Träger des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Sie wurde zu Beginn des Jahres 2009 in eine Stiftung des öffentlichen Rechts überführt.

Informationen, Kontaktadressen und Serviceleistungen bietet die Internetseite: [www.theodor-heuss-stiftung.de](http://www.theodor-heuss-stiftung.de)

### ● Akademie für Bildungsreform

Die „Akademie für Bildungsreform“ ist ein Zusammenschluss von Frauen und Männern aus Wissenschaft und Praxis zur Diskussion und öffentlichen Äußerung über Fragen der Schule, der Jugend- und Bildungspolitik. Zentrum der gegenwärtigen Arbeit ist das Förderprogramm Demokratisch Handeln. Die Akademie wurde 1980 gegründet und hat sich mit Fachtagungen, Gutachten und Appellen insbesondere den folgenden Themen zugewandt: Gerechtigkeit in der Schule; Der Leistungsbegriff der Schule; Gesundheit und Gesundheitsgefährdung in der Schule, Schulaufsicht und Gestaltungsfreiheit; Altersaufbau der Lehrerschaft; Praktisches Lernen in der Schule; Demokratisches Lernen und Handeln Jugendlicher; Jugendausbildung und Jugendarbeitslosigkeit; „Krieg und Pädagogik“. Den Vorstand bilden: Prof. Dr. Peter Fauser (Jena) und Dr. Jan Hofmann (Berlin).



Becker, G. (2008):

**Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern: Ein Überblick über schulische Förderkonzepte.** Weinheim: Beltz.

Das Buch gibt einen Überblick über wichtige und Erfolg versprechende Ansätze zur Förderung soziomoralischer und demokratischer Kompetenzen in der Primar- und der Sekundarstufe. Erstmals wird dabei die internationale Perspektive und die angelsächsische Praxis der „civic education“ berücksichtigt. Die Konzepte sind jeweils mit ihrem theoretischen Hintergrund und den didaktischen und methodischen Anforderungen an die Lehrpersonen dargestellt.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2009):

**Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung.**

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung sind Eckpunkte der Demokratiepädagogik. Schulpraktische Erfahrungen mit demokratiepädagogischen Konzepten zeigen, wie in vielfältigen Ansätzen, Methoden und Aufgaben kompetenzorientiert für die und in der Demokratie gelernt werden kann. Demokratiepädagogik greift Gelegenheitsstrukturen der Schule auf, nutzt intensiv die Vielfalt der Möglichkeiten von Projekten, stellt sich den aktuellen Themen des Gemeinwesens und korrespondiert mit grundlegenden Bedürfnissen eines an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientierten Lernens. Eine demokratische Schule bietet zugleich der politischen Bildung im fachlichen Sinne eine gute Grundlage, um sich in verschiedenen Lernfeldern wirksam zu entfalten.

Der Band geht dem Wechselspiel von Demokratiepädagogik und politischer Bildung in Blick auf die Qualität des Lernens und Verstehens in der Schule nach. Hierzu werden Grundfragen demokratiepädagogischer Schulentwicklung aufgegriffen – Verständnisintensives Lernen, Fachlichkeit, Schulverfassung, Zeitkultur, Unterricht –, Ansätze der Evaluation und des Qualitätsnachweises demokratischen Lernens skizziert sowie Beispiele aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ vorgestellt.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2007):

**Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft.**

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Demokratische Verhältnisse in der Gesellschaft und demokratisches Verhalten beim Einzelnen sind Errungenschaften und Folgen politischen Handelns und demokratischer Lernprozesse: Die teilweise sehr kontroverse Diskussion in Pädagogik, Politikwissenschaft und Didaktik der politischen Bildung zeigt, dass eine richtungs- und begriffsklärende Debatte notwendig ist und spiegelt sich in diesem Band auf konstruktive Weise. Die Prioritätensetzung zwischen den Leitbegriffen Demokratie und Politik wird zwischen fachlicher politischer Bildung und Demokratiepädagogik unterschiedlich gewichtet, gleichwohl werden Entwicklungsrichtungen für demokratisches Lernen sichtbar: In der projektdidaktisch angereicherten „Bürgerschule“, in Schul- und Jugendprojekten, die Themen und Anliegen der Demokratie aufnehmen, und in Formen schulischen Lernens, die sich ergebnisbezogen in die große Politik einmischen. Ein Service-Teil rundet den Band ab.

Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2001):

**Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann.** Opladen: Leske + Budrich.

Demokratisches Handeln ist Grundlage für den Erhalt und die Erneuerung demokratischer Verhältnisse – politisch ebenso wie pädagogisch. Demokratie und Politik zu lernen, ist deshalb ohne Handeln und die Erfahrungen, die daraus erwachsen, nicht möglich. Der Band bilanziert und erschließt die erste Dekade des Förderprogramms Demokratisch Handeln. Er vermittelt gebündelt Erfahrungen und Anschauungen auf Basis der Auswertung von rund 1.500 schulischen und jugendpädagogischen Projekten durch Grundlagenbeiträge, Projektporträts und eine umfassende Dokumentation.

Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009):  
**Praxisbuch Demokratiepädagogik.** Weinheim: Beltz.

Demokratiepädagogik soll Demokratie als Lebensform in der Schule erfahrbar machen. Gelebte Demokratie bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler die konkrete Erfahrung demokratischer Teilhabe machen, Verantwortung übernehmen, Konfliktlösung trainieren. Wie dies in der Schule und im alltäglichen Unterricht möglich ist, zeigt das Praxisbuch mit theoretischen Konzepten, Anregungen und Materialien. Das Buch enthält eine theoretische Einleitung und Kapitel zu Partizipation, Klassenrat, Mediation, Service-Lernen bzw. Lernen durch Engagement.

Eikel, A./Haan, G.de (Hrsg.) (2007):  
**Demokratische Partizipation in der Schule.**  
 Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Das Buch enthält eine informative Einführung zu den Funktionen und Formen der Partizipation in der Schule sowie handlungsorientierte Darstellungen wichtiger Instrumentarien, Methoden und Maßnahmen einer partizipativen demokratiepädagogischen Praxis wie Klassenrat, Schülerparlament, Service-Learning, Deliberationsforum, Aushandlungsmodell und Mediation.

Haan, G. de./Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.) (2007):  
**Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik.** Weinheim: Beltz.

Diese Veröffentlichung bietet eine umfassende Orientierung zur demokratiepädagogischen Schulentwicklung für Schulleitungen und Lehrkräfte. Die sieben Hefte im Schuber stellen einen Leitfaden mit Praxishilfen zur Schulprogrammarbeit und Evaluierung dar. Am Ende des Prozesses steht das „Demokratie-Audit“ für die Zertifizierung einer Schule in der Demokratie. Darüber hinaus bietet der Schuber Lehrerinnen und Lehrern Materialien zur Gestaltung von Unterricht und Schulleben.

Hamm-Brücher, H./Schreier, N. (Hrsg.) (2009):  
**Demokratie, das sind wir alle.** München: Zabert Sandmann.

Das Buch vereint eine Reihe interessanter und aufschlussreicher Rückblicke auf die bundesdeutsche Demokratie, ihre Herausforderungen und Brüche im selbstreflexiven Gestus von Zeitzeugen aus Politik, Wirtschaft und öffentlichem Leben: Von Hildegard Hamm-Brücher, Hans-Dietrich Genscher, Joachim Gauck über Egon Bahr bis hin zu Bundespräsident Horst Köhler geht die Autorenliste. Die insgesamt zwölf Beiträge entfalten einen je eigenen Textgestus und sind gut illustriert. Der Band versteht sich als „kritische Festschrift“ zu 60 Jahren Verfassung und 20 Jahren Mauerfall.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg  
 (LISUM) (Hrsg.) (2007):  
**Demokratie erfahrbar machen –  
 demokratiepädagogische Beratung in der Schule.  
 Ein Handbuch für Beraterinnen und Berater  
 für Demokratiepädagogik.** Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.

Das Handbuch ist darauf angelegt, Beratern für eine demokratiepädagogische Schulentwicklung das erfolgreiche Handwerkszeug sowie Kenntnisse und Kompetenzen an die Hand zu geben. Ausgehend vom Qualifizierungsprogramm des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ stellt das Handbuch grundlegende Informationen zum Thema Demokratiepädagogik, demokratiepädagogische Ausbildung, zum Angebotsspektrum sowie zu den Leistungen demokratiepädagogischer Beratung zusammen.

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2006):

**Demokratie durch Handeln lernen. Beiträge und erprobte Materialien zur Demokratieerziehung an Schulen.**

Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.

Diese Veröffentlichung des Landesinstituts für Schulentwicklung in Stuttgart enthält neben theoretisch einführenden Aufsätzen sachkundiger Autoren eine Anzahl konkreter Berichte und Materialien zur Förderung sozialer, moralischer und demokratischer Kompetenzen aus demokratiepädagogischen Schulversuchen und Praxisprojekten in Baden-Württemberg mit einer Vielzahl unmittelbar anwendungsfähiger Vorlagen.

Rademacher, H. (2007):

**Leitfaden konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation.**

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Das Buch gibt praxistaugliche Handreichungen zur Konfliktbearbeitung mit Schülern, klärt die Rolle der Lehrer dabei und bietet wichtige Methoden zur Verbesserung der Schulkultur, insbesondere Ansätze des Demokratie-Lernens, Mediation und Lernen durch Engagement („Service-Learning“). Besonderes Augenmerk liegt auf der Konfliktlösungskultur im Kontext der Ganztagschule.

Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (Hrsg.) (2007):

**Demokratisch Handeln in Sachsen. Beiträge zur Demokratiepädagogik.**

Meißen: SBI.

Das Buch fügt den gebündelten Fortbildungsansätzen zur Demokratiepädagogik in Sachsen die Praxiserfahrungen sächsischer Schulen zu. Ergänzt wird dies durch Grundlagenbeiträge zur Demokratiepädagogik und zu den Ergebnissen und Arbeitsformen des Förderprogramms Demokratisch Handeln. In einem umfangreichen Kaleidoskop von 34 „Best Practice“-Projekten wird eine intensive und praxisnahe Anschauung von der Vielfalt vorliegender Projekterfahrungen gegeben.

Sliwka, A. (2008):

**Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule.**

Weinheim: Beltz.

Hier werden die demokratiepädagogischen Grundlagen einer Bürgerbildung konzeptuell wie praktisch-pädagogisch beschrieben. Dabei hebt die Autorin Formen der Verständigung und der Verantwortungsübernahme in der Praxis der Schule, in Unterricht, Schulentwicklung und Innovationsmanagement hervor. Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Klassenrat und den verschiedenen Formen des demokratischen Sprechens einerseits sowie dem Lernen durch Engagement (Projekten des Service-Learning) andererseits. Die schultheoretische Einführung in die Demokratiepädagogik wird durch eine Darstellung der angelsächsischen Tradition sehr bereichert.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,

Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.) (2005):

**„gesagt. getan.“ Das Förderprogramm Demokratisch Handeln in Thüringen.**

Reihe Materialien, H. 112. Bad Berka: Thillm.

Das Heft bündelt den Ertrag von fünfzehn Jahren Arbeit mit dem Förderprogramm Demokratisch Handeln in Thüringen. Dabei präsentiert es rund 30 interessante demokratiepädagogische Projekte aus Thüringer Schulen. Grundlagenbeiträge und eine umfassende Bilanz der Fortbildungs- und Reflexionsarbeit mit den Thüringer Schulen ergänzen die Praxis-Skizzen. Die Ergebnisse dieser Schrift werden durch die vorliegende Publikation weitergeführt und ergänzt.



Am 26. Februar 2005 wurde im Rahmen der Halbzeitkonferenz des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ das „Magdeburger Manifest“ zur Demokratiepädagogik verabschiedet. Das Manifest entfaltet in 10 Punkten, warum demokratiepädagogische Aktivitäten in Deutschland engagiert vorangebracht werden müssen. Der Text wurde von Wolfgang Edelstein (Berlin), Peter Fauser (Jena) und Gerhard de Haan (Berlin) formuliert.

1. Demokratie ist eine historische Errungenschaft. Sie ist kein Naturgesetz oder Zufall, sondern Ergebnis menschlichen Handelns und menschlicher Erziehung. Sie ist deshalb eine zentrale Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Demokratie kann und muss gelernt werden – individuell und gesellschaftlich. Die Demokratie hat eine Schlüsselbedeutung für die Verwirklichung der Menschenrechte. Die Entwicklung und die ständige Erneuerung demokratischer Verhältnisse bildet deshalb eine bleibende Aufgabe und Herausforderung für Staat, Gesellschaft und Erziehung. Die Erfahrung des menschenverachtenden Regimes des Nationalsozialismus zeigt, wie rasch die Demokratie in Staat und Gesellschaft zerstört werden kann. Das aktive Erinnern an diesen Zivilisationsbruch ist deshalb notwendiger Bestandteil demokratischer Erziehung.
2. Angesichts der Geschichte, nicht weniger jedoch angesichts gegenwärtiger Entwicklungen und Gefährdungen durch Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Gewalt und Antisemitismus, wird deutlich, dass die Demokratisierung von Staat und Verfassung allein nicht genügt, die Demokratie zu erhalten und mit Leben zu erfüllen. Dazu bedarf es vielmehr der Verankerung der Demokratie nicht nur als Verfassungsanspruch und Regierungsform, sondern als Gesellschaftsform und als Lebensform.
3. Demokratie als Gesellschaftsform bedeutet, diese als praktisch wirksamen Maßstab für die Entwicklung und Gestaltung zivilgesellschaftlicher Gemeinschaften, Verbände und Institutionen zu achten, zur Geltung zu bringen und öffentlich zu vertreten.
4. Demokratie als Lebensform bedeutet, ihre Prinzipien als Grundlage und Ziel für den menschlichen Umgang und das menschliche Handeln in die Praxis des gelebten Alltags hinein zutragen und in dieser Praxis immer wieder zu erneuern. Grundlage demokratischen Verhaltens sind die auf gegenseitiger Anerkennung beruhende Achtung und Solidarität zwischen Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Religion und gesellschaftlichem Status.
5. Politisch wie pädagogisch beruht der demokratische Weg auf dem entschiedenen und gemeinsam geteilten Willen, alle Betroffenen einzubeziehen (Inklusion und Partizipation), eine abwägende, am Prinzip der Gerechtigkeit orientierte Entscheidungspraxis zu ermöglichen (Deliberation), Mittel zweckdienlich und sparsam einzusetzen (Effizienz), Öffentlichkeit herzustellen (Transparenz) und eine kritische Prüfung des Handelns und der Institutionen nach Maßstäben von Recht und Moral zu sichern (Legitimität).
6. Demokratie lernen und Demokratie leben gehören zusammen: In demokratischen Verhältnissen aufzuwachsen und respektvollen Umgang als selbstverständlich zu erfahren, bildet eine wesentliche Grundlage für die Bildung belastbarer demokratischer Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten. Darüber hinaus erfordert die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz Wissen über Prinzipien und Regeln, über Fakten und Modelle sowie über Institutionen und historische Zusammenhänge.

7. Demokratie lernen ist eine lebenslange Herausforderung; jede neue gesellschaftliche und politische Situation kann neue Fähigkeiten und demokratische Lösungswege verlangen. Ganz besonders stellt Demokratie lernen ein grundlegendes Ziel für Schule und Jugendbildung dar. Das ergibt sich zuerst aus deren Aufgabe, Lernen und Entwicklung aller Heranwachsenden zu fördern. In welchem Verhältnis Einbezug und Ausgrenzung, Förderung und Auslese, Anerkennung und Demütigung, Transparenz und Verantwortung in der Schule zueinander stehen, entscheidet darüber, welche Einstellung Jugendliche zur Demokratie entwickeln und wie sinnvoll, selbstverständlich und nützlich ihnen eigenes Engagement erscheint.
8. Demokratie wird erfahren durch Zugehörigkeit, Mitwirkung, Anerkennung und Verantwortung. Diese Erfahrung bildet eine Grundlage dafür, dass Alternativen zur Gewalt wahrgenommen und gewählt werden können und dass sich Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit (Selbstwirksamkeit) und die Bereitschaft, sich für Aufgaben des Gemeinwesens einzusetzen, ausbilden können. Von dieser Erfahrung hängt die Fähigkeit ab, Zugehörigkeit zu anderen und Abgrenzung von anderen als demokratische Grundsituation zu verstehen und sie nicht mit blinder Gefolgschaft, mit der Abwertung anderer und mit Fremdenfeindlichkeit zu beantworten. Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen sind auch die Folge fehlender Erfahrung der Zugehörigkeit, mangelnder Anerkennung und ungenügender Aufklärung.
9. Die Forderung, Demokratie lernen und Demokratie leben in der Schule miteinander zu verbinden, hat Konsequenzen für Ziele, Inhalte, Methoden und Umgangsformen in jedem Unterricht sowie für die Leistungsbewertung. Daraus folgt die Bedeutung des Projektlernens als einer grundlegend demokratisch angelegten pädagogischen Großform. Demokratie lernen und leben in der Schule impliziert die Forderung, Mitwirkung und Teilhabe in den verschiedenen Formen und auf den verschiedenen Ebenen des Schullebens und der schulischen Gremien zu erproben und zu erweitern und verlangt die Anerkennung und Wertschätzung von Aktivitäten und Leistungen, mit denen sich Schüler und Lehrer über die Schule hinaus an Aufgaben und Problemen des Gemeinwesens beteiligen.
10. Erziehung zur Demokratie und politische Bildung stellen für die Schule, besonders für Lehrerinnen und Lehrer, eine Aufgabe von zunehmender gesellschaftlicher Dringlichkeit dar. Alle staatlichen und zivilgesellschaftlichen Kräfte sind gefordert, pädagogische Anstrengungen auf diesem Feld zu unterstützen, mit ausreichenden Mitteln zu versehen und ihre öffentliche Wahrnehmung zu stärken.

Magdeburg, den 26. Februar 2005

## Die Ausschreibung des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“

### Wir suchen ...

bereits verwirklichte oder laufende Initiativen und Aktivitäten von allen, die in der Schule und mit der Schule arbeiten: von Schülerinnen und Schülern, Lehrenden aller Schularten und Schulstufen, aber auch Eltern und Jugendarbeitern. Uns interessieren Themen und Projekte aus dem Alltag von Schule und Sozialarbeit, insbesondere solche, die eine eigenverantwortliche Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

### ... und wünschen uns

eine Darstellung in Form eines knappen, aber prägnanten schriftlichen Berichts, wenn möglich ergänzt durch Ton- und Bildaufzeichnungen, Fotos und andere Projektergebnisse, insbesondere aus der Hand von Schülerinnen und Schülern, Kindern und Jugendlichen. Von besonderem Interesse sind zudem Informationen zum Beitrag des Projektes zur Profilierung und Entwicklung Ihrer Schule bzw. Initiative. Bitte berücksichtigen Sie in Ihrer Bewerbung folgende Punkte:

- Anschrift des Einsenders
- Kurzprofil der Schule oder der Initiative (Art, Größe, Anschrift, Telefon, e-mail etc.)
- Thema, Ziele, Entstehung, Verlauf, Ergebnisse und Beteiligte des Projektes
- Konkrete Darstellung der Beteiligung von Schülern, Lehrern, Jugendlichen und ggf. Eltern

### Wir bieten ...

Hilfe und Unterstützung in der Öffentlichkeitsarbeit und bei der demokratischen Entwicklung der Schule. Wenn erwünscht: Beratung und Begleitung während der Arbeit am Projekt; Vermittlung zu Projekten ähnlicher Thematik; die Möglichkeit, Erfahrungen und Ergebnisse zu veröffentlichen und für ausgewählte Projekte die Einladung zur „Lernstatt Demokratie“.

### Einsendeschluss ...

ist jährlich der 30. November.

### Regionalberatung Thüringen

Thomas Thieme  
A.-Ahner-Straße 5, 99425 Weimar  
Telefon: (0 36 43) 40 21 58  
E-Mail: [thieme@demokratisch-handeln.de](mailto:thieme@demokratisch-handeln.de)

### Postadresse und Kontaktdaten

Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“  
Löbstedter Straße 67, 07749 Jena  
Telefon: (0 36 41) 88 99 - 30  
Telefax: (0 36 41) 88 99 - 32  
E-Mail: [kontakt@demokratisch-handeln.de](mailto:kontakt@demokratisch-handeln.de)  
Internet: [www.demokratisch-handeln.de](http://www.demokratisch-handeln.de)

### **Wolfgang Beutel**

Dr. phil., Geschäftsführer des Wettbewerbs „Förderprogramm Demokratisch Handeln“, Vorstandsmitglied der DeGeDe, Mitglied im Expertenkreis des Deutschen Schulpreises.  
 Mail: beutel@demokratisch-handeln.de

### **Matthias Brodbeck**

Dr., Referent im Thüringer Kultusministerium, Ref. 23, Projektleiter „Jahr der Demokratie 2009“.  
 Mail: Matthias.Brodbeck@tkm.thueringen.de

### **Anselm Cypionka**

Lehrer am Orlatal-Gymnasium Neustadt/Orla, Fachleiter Sozialkunde am Staatl. Studienseminar/Gera/Außenstelle Jena, Lehrbeauftragter an der FSU Jena, Landesvorsitzender der DVPB Thüringen.  
 Mail: Anselm.Cypionka@web.de

### **Marion Dörfler**

Referentin im Thüringer Kultusministerium, Ref. 22/26, Verantwortlich für den Schulversuch „Schülersprecher-Direktwahl“.  
 Mail: Marion.Doerfler@tkm.thueringen.de

### **Hans-Peter Ehrentraut-Daut**

Dr. phil., Referent für Sozialkunde am Thillm (im Ruhestand), Initiator und Berater des TKM-Projekts „Jahr der Demokratie 2009“.  
 Mail: hpehr@web.de

### **Peter Fauser**

Dr. rer. soc., Prof. für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der FSU Jena, Vorsitzender des IMAGINATA e.V. und der Akademie für Bildungsreform, Wissenschaftlicher Leiter des Förderprogramms Demokratisch Handeln und Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.  
 Mail: P.Fauser@imaginata.de

### **Susanne Fink**

Dipl.-Psychologin, Leiterin des Arbeitsbereiches Qualitätsentwicklung am Staatl. Schulamt Bad Langensalza, Referentin für Schulpsychologie, Beraterin für Demokratiepädagogik.  
 Mail: Susanne.Fink@schulamt.thueringen.de

### **Ute Köppel**

M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Förderprogramm Demokratisch Handeln.  
 Mail: kontakt@demokratisch-handeln.de

### **Ralph Leipold**

Schulleiter des Gymnasiums Neuhaus/Rwg., Supervisor, Berater für Demokratiepädagogik, Supervisor DGSV.  
 Mail: Gymnasium-Neuhaus@t-online.de

### **Kerstin Lüder**

Dipl.-Päd., Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung (KFE) am Thillm.  
 Mail: Kerstin.Lueder@thillm.thueringen.de

### **Gabriele Pollack**

Grundschullehrerin, Sonderpädagogin, Schulleiterin und Beraterin für Demokratiepädagogik.  
 Mail: Gabriele.Pollack@thillm.thueringen.de

### **Carsten Rohlf**

Dr. phil., Lehrvertretung am Lehrstuhl Schulpädagogik und Schulentwicklung der FSU Jena.  
 Mail: Carsten.Rohlf@uni-jena.de

### **Zoltán Samu**

PD Dr. phil. habil., Hochschuldozent an der FSU Jena und Berater für Demokratiepädagogik.  
 Mail: Z.Samu@uni-jena.de

### **Toralf Schenk**

Lehrer für Geschichte/Sozialkunde an der IGS „Grete Unrein“ Jena, Doktorand und Lehrbeauftragter an der FSU Jena, stellv. Vorsitzender der DVPB Thüringen.  
 Mail: toralf.schenk@web.de

### **Thomas Thieme**

Lehrer für Mathematik/Physik, Regionalberater Thüringen im Förderprogramm Demokratisch Handeln, Koordinator für Fort- und Weiterbildung am Staatl. Schulamt Weimar.  
 Mail: thieme@demokratisch-handeln.de

### **Ingo Wachtmeister**

Lehrer für Wirtschaft/Technik/Ethik, Referent für Demokratie/Gewaltprävention am Thillm und Berater für Demokratiepädagogik.  
 Mail: Ingo.Wachtmeister@thillm.thueringen.de

### **Christine Wolfer**

Dipl.-Päd., Leiterin der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Thüringen.  
 Mail: christine.wolfer@ganztaegig-lernen.de